

MESTRADO EM ENSINO DA HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Ensinar História hoje: a voz dos professores

Ana Rita Alves Ferreira

M

2018



Ana Rita Alves Ferreira

Ensinar História hoje: a voz dos professores

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia.
Orientadora de Estágio, Professora Palmira da Conceição da Costa Rodrigues.
Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2018

Ensinar História hoje: a voz dos professores

Ana Rita Alves Ferreira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia.
Orientadora de Estágio, Professora Palmira da Conceição da Costa Rodrigues.
Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro.

Membros do Júri

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Ana Isabel Quelhas da Fonseca Marques Guedes
Colégio Luso-Internacional do Porto

Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

No matter what anybody tells you, words and ideas can change the world.

John Keating (interpretado por Robin Williams), *O Clube dos Poetas Mortos*, 1989.

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	11
Abstract.....	12
Índice de figuras	13
Índice de quadros.....	14
Introdução	15
Capítulo 1 – Enquadramento teórico e institucional	18
1.1. Formação de professores: uma definição.....	19
1.2. Formação de professores: alguns apontamentos.....	24
1.3. Formação de professores: evolução legislativa.....	34
Capítulo 2 – Enquadramento empírico	44
2.1. O processo de elaboração do questionário.....	44
2.2. Opções metodológicas e objetivos da intervenção	48
2.3. O processo de testagem.....	54
2.4. A aplicação do questionário.....	55
Capítulo 3 – Apresentação e interpretação dos resultados	59
3.1. Tratamento dos dados	59
3.2. Apresentação dos resultados	65
3.2.1. Identificação	65
3.2.2. Dados académicos	65
3.2.3. Dados profissionais	69
3.2.4. Formação para a docência de História	71
3.2.5. Processo de ensino-aprendizagem.....	77
3.2.6. Documentos estruturadores	93
3.2.7. Exercício da profissão docente.....	95
3.3. Interpretação dos resultados.....	97
3.3.1. Identificação	97
3.3.2. Dados académicos	99
3.3.3. Dados profissionais	102
3.3.4. Formação para a docência de História	103

3.3.5. Processo de ensino-aprendizagem.....	107
3.3.6. Documentos estruturadores	115
3.3.7. Exercício da profissão docente.....	117
Considerações finais	119
Fontes documentais	124
Referências bibliográficas	128
Anexos.....	132
Anexo 1 – Inquérito “A docência de História no século XXI”	133
Anexo 2 – Respostas ao inquérito “A docência de História no século XXI”	144

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 30 de setembro de 2018

Ana Rita Alves Ferreira

Agradecimentos

Aos meus pais, professora e historiador, os melhores do mundo, por serem a minha inspiração em tudo.

À minha irmã, professora, a minha número um, por existir e por ser o meu modelo de integridade.

Ao João Ventura, quase professor, a minha sorte grande, por me manter motivada e por ser sempre tão compreensivo.

À Professora Palmira Rodrigues, principal culpada por eu estar a escrever estas linhas, por nunca ter desistido de um aluno e por me ter orientado durante muito mais do que o ano de estágio.

Ao Professor Luís Grosso, orientador deste relatório, por ser tão irreverente ao ponto de nunca desistir de melhorar a qualidade do ensino da História.

À Professora Cláudia Ribeiro, supervisora de estágio, pela sua amizade, palavras sábias e por ser um exemplo enquanto mulher.

Ao Professor Luís Alves, diretor do mestrado, pela sua sabedoria, disponibilidade e ternura.

Aos Professores Jorge Alves, Paula Pinto e Luís Miguel Duarte, que acompanharam o meu percurso durante a licenciatura e o mestrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por me devolverem o interesse pela História.

Aos Professores Jorge Ferreira e Paulo Mota, os meus dois diretores, e respetiva equipa, por me terem dado toda a liberdade, enquanto aluna e estagiária, para ser mais e melhor na melhor escola do país, o Liceu de Gaia.

À Professora Elisabete Gomes, de Inglês, pela sua dedicação e seriedade no exercício da profissão.

À Professora Dulce Brandão, a minha eterna treinadora, por me ter ensinado o que é trabalho de grupo.

À Professora Cláudia Andrade, de Português, que não sabe que ainda hoje uso a sua lapiseira, por me ter incentivado a escrever mais e melhor.

Ao Professor Costa Gomes, do 2.º ano, por ter revolucionado a sala de aula.

Aos meus amigos da Faculdade, Ana Rocha, Luís Silva, Diogo Mota, Joana Cardoso e Duarte Duarte, por todo o apoio durante estes cinco anos.

Aos meus amigos do Secundário, Joana Abreu, Tomás Pinto, Daniel Dantas e João Pedro Marques, por estarmos juntos em cada fase da nossa vida, mesmo que nos vejamos três vezes por ano e moremos todos num raio de 5km.

Às minhas amigas da vida, Ana Moura e Luísa Lopes, por estarem presentes quase há mais anos do que os que temos.

Ao Centro Social de Coimbrões, à Escola Básica das Matas, ao Colégio Nossa Senhora da Bonança, à Escola Secundária de Almeida Garrett e à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, porque os percursos individuais não se fazem sem as instituições.

Ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas e à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pela ajuda prestada ao longo da investigação.

A todos os professores que dedicaram parte do seu tempo a responder ao inquérito que constitui o cerne deste trabalho.

A todos aqueles que dedicarão mais ainda para o ler.

A todos aqueles que ficaram por referir, ainda que contribuindo para aqui ter chegado.

O meu mais sentido obrigada.

Resumo

O presente relatório de estágio visa dar voz aos professores de História (grupo de recrutamento 400) em exercício de funções no ano letivo de 2017/2018, indagando-os sobre, entre outros aspetos, as suas formações e trajetos académicos, educacionais e profissionais, concepções epistemológicas, educativas e curriculares da disciplina, práticas letivas e resultados da aprendizagem, com o objetivo de construir uma imagem atual do docente de História, compreender as suas dificuldades e a forma como a formação pode ajudar a colmatá-las e a melhor preparar os futuros professores. Para tal, foi aplicado um inquérito por questionário de largo espectro composto por sete secções relacionadas com os aspetos acima mencionados, de preenchimento em linha, entre abril e junho de 2018. Foram recolhidas, tratadas e analisadas 245 respostas de professores de Norte a Sul do país, a lecionar maioritariamente no ensino público e no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Os resultados do inquérito, reportados à luz de uma análise correlacionada e problematizados segundo uma perspetiva crítica que concorram, ambos, para o aprofundamento do debate, que urge fazer em Portugal, sobre a qualidade da literacia e consciência históricas desenvolvidas em meio escolar, demonstram-nos uma classe envelhecida e maioritariamente feminina, ainda com vontade de aprender e com uma visão do ensino da História extremamente prática, já distante do famigerado método exclusivamente expositivo e da concepção científica da História pela História, cujo espírito de missão e comprometimento para com o ensino e os alunos se sobrepõe ao cansaço, à frustração e à falta de reconhecimento.

Palavras-chave: História; identidade profissional; formação de professores; ensino básico e secundário.

Abstract

The present study aims to give a voice to History teachers (recruitment group 400) working during the school year 2017/2018, asking them about, among other aspects, their academic and educational backgrounds and pathways, epistemological, educational and curricular conceptions of the discipline, teaching practices and learning outcomes. Its main objectives are to construct a current image of the History teacher, to understand their difficulties and how training can help to overcome them and better prepare future teachers. To do this, a broad-spectrum questionnaire was carried out, consisting of seven sections related to the aforementioned aspects, to be completed online between April and June 2018. A total of 245 responses were collected, harmonised and analysed, from teachers from North to South of the country, who teach mostly in public schools in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education. The results of the survey, reported in the light of a correlated analysis and problematized according to a critical perspective that contribute, both, to the deepening of the debate about the quality of historical literacy and consciousness developed in schools, show us that teachers are mostly women with more than 20 years of experience, still eager to learn and with an extremely practical vision of teaching history, already far from the infamous exclusively expository method and the scientific conception of History for History, whose spirit of mission and commitment to teaching and the students makes them overcome fatigue, frustration and lack of recognition.

Keywords: History; professional identity; teacher training; basic and secondary education.

Índice de figuras

Figura 1 – Número de contactos de correio eletrónico recolhidos por regiões	57
Figura 2 – Idades dos professores inquiridos	65
Figura 3 – Licenciaturas cursadas pelos inquiridos.....	66
Figura 4 – Áreas de especialização dos inquiridos.....	66
Figura 5 – Áreas de mestrado dos inquiridos	67
Figura 6 – Áreas de doutoramento dos inquiridos.....	67
Figura 7 – Instituições de Ensino Superior nas quais os inquiridos realizaram as suas formações académicas	68
Figura 8 – Anos de conclusão das formações académicas, agrupados por décadas.....	69
Figura 9 – Anos de serviço docente dos inquiridos, em percentagem	69
Figura 10 – Distribuição das escolas onde lecionam os inquiridos por distritos.....	70
Figura 11 – Principais níveis de ensino lecionados pelos inquiridos.	70
Figura 12 – Comparação, por grupos etários, entre os docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em Portugal continental em exercício de funções em 2016/2017 (DGEEC & DSEE, 2018) e os inquiridos	98
Figura 13 – Distribuição dos professores de História por natureza do estabelecimento de ensino em 2016/2017 (DGEEC & DSEE, 2018), em percentagem	103
Figura 14 – Distribuição dos inquiridos por natureza do estabelecimento de ensino, em percentagem.....	103
Figura 15 – Uso do tempo dos docentes portugueses em atividades relacionadas com a escola, segundo o TALIS 2013 (OCDE, 2014a), em percentagem.....	115

Índice de quadros

Quadro 1 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 4.4.).....	72
Quadro 2 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 4.5.).....	73
Quadro 3 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 4.6.).....	74
Quadro 4 – Análise das respostas à questão 4.6. “Outra/s área/s”	75
Quadro 5 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 4.7.).....	76
Quadro 6 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.1.).....	78
Quadro 7 – Análise das respostas à questão 5.1. “Outro/s objetivo/s”	79
Quadro 8 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.2.).....	82
Quadro 9 – Análise das respostas à questão 5.2. “Outra/s atividade/s”	83
Quadro 10 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.3.).....	85
Quadro 11 – Análise das respostas à questão 5.3. “Outra/s estratégia/s”	85
Quadro 12 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.4.).....	87
Quadro 13 – Análise das respostas à questão 5.4. “Outra/s consideração/ões”	88
Quadro 14 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.5.).....	90
Quadro 15 – Análise das respostas à questão 5.5. “Outro/s problema/s”	91
Quadro 16 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 6.1.).....	93
Quadro 17 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 6.2.).....	94
Quadro 18 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 6.3.).....	95
Quadro 19 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 7.1.).....	96

Introdução

Em julho de 2018, a notícia espalhou-se pelos meios de comunicação social: “Exame nacional de História teve a média mais baixa” é o título de um artigo do *Expresso*, que finaliza com “História A registou o valor mais baixo, seguindo-se História da Cultura e das Artes (96 pontos)” (Leiria, 2018). Mais nos informa a notícia que, não só a disciplina registou o valor mais baixo do conjunto de exames nacionais deste ano, 9,5, como registou a maior queda (8 pontos) e foi ultrapassada apenas por Matemática, e por um ponto percentual, no que diz respeito à taxa de insucesso (13%). Se este fosse caso isolado, teríamos de perguntar-nos o que aconteceu este ano. No entanto, a jornalista focou um aspeto alarmante ao referir que História “*voltou* a terreno negativo” (Leiria, 2018) – itálico nosso com a intenção de reforçar a habitualidade das médias abaixo de 10. De facto, uma pesquisa rápida permite-nos perceber que, nos últimos anos, a média raramente se tem afastado deste valor, posicionando-se várias vezes abaixo da linha divisória. O que se passa? A coloquialidade da pergunta reflete a indignação que surge quando refletimos sobre este assunto.

Foi sobre este pano de fundo que decidimos fazer diferente, fugindo à estrutura mais comum de um relatório de estágio de um mestrado profissionalizante, talvez inspirados pela “Carta a um jovem investigador em Educação” de António Nóvoa (2015): “Sim, é preciso assumir riscos. Se passarmos a vida a evitá-los, renunciaremos à possibilidade de produzir algo interessante, com significado para nós e para os outros” (p. 15). Assim, optámos por indagar os professores ao invés dos alunos, algo que nos interessava já há muito pela raridade com que ocorre num trabalho deste tipo. Crentes de que é absolutamente vital conhecer os docentes de História para tentar perceber o que estará a falhar, pois é necessário ouvir todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para fazermos com que a nossa disciplina não seja novamente manchete pelas piores razões, decidimos dar-lhes voz para sabermos, por eles, o que é ensinar História hoje.

O presente relatório de estágio, componente da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, tem como principais objetivos:

- a) caracterizar a classe docente no ativo, através de dados sociodemográficos como a idade e o sexo, académicos, a partir dos graus que possuem, onde e

quando os obtiveram, e profissionais, tendo em consideração os anos de serviço docente, os anos de escolaridade que lecionam, as características das escolas em que se inserem e os seus hábitos formativos;

- b) conhecer as concepções dos docentes acerca da formação conducente à habilitação profissional em História, da avaliação docente e dos documentos estruturadores – programa curricular, metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico e manuais escolares;
- c) descobrir como se ensina História na sala de aula: os objetivos dos professores, as atividades preferidas, as estratégias utilizadas ao nível da relação pedagógica, a visão dos professores acerca do processo avaliativo;
- d) refletir acerca das necessidades de formação dos professores e dos problemas por eles enfrentados;
- e) relacionar os perfis de formação e trajetos profissionais dos professores de História com as reformas educativas e as dificuldades de desenvolvimento docente.

Para os atingir, optámos por aplicar um questionário de largo espectro, composto por sete secções que tocavam os objetivos anteriormente elencados, enviado eletronicamente a todas as escolas do país. Inquérito longo e eclético, por tratar uma variedade de assuntos, foi bem recebido pelos professores do grupo de recrutamento 400 em exercício de funções no ano letivo 2017/2018, a quem se dirigia: as respostas recolhidas suplantam os 5% da totalidade de docentes em serviço no ano transato. Os números, favoráveis e surpreendentes, encontram-se espalhados de Norte a Sul do país e refletem a multiplicidade de percursos académicos e profissionais dos nossos docentes, dando-nos, por isso, alguma margem para problematizarmos as questões apresentadas, através de uma análise crítica e correlacionada. No entanto, a literatura é ainda escassa, pelo que este estudo se assume como exploratório, pretendendo avançar algumas ideias para o aprofundamento do debate acerca do desenvolvimento da consciência e da literacia históricas nas nossas escolas.

O trabalho que agora apresentamos inicia com um capítulo dedicado ao enquadramento teórico e institucional da temática, em que abordaremos conceitos

relacionados com a formação de professores no seu geral, começando pela sua definição, passando por alguns apontamentos decorrentes de estudos publicados nessa área, fazendo, em seguida, uma breve análise legal dos documentos que foram sendo publicados desde os anos 80 até aos nossos dias. Importa-nos focar, mais especificamente, a formação de professores de História, assunto raramente abordado pela literatura científica. O segundo capítulo prende-se com a criação do instrumento de inquirição e todos os processos metodológicos subjacentes à sua elaboração, testagem e aplicação. Desde os questionários que lhe serviram de base, as opções tomadas ao nível da tipologia das perguntas, a sua organização e divisão em secções, como e por quem foi testado o inquérito, como foram recolhidos os contactos das escolas e enviados os *e-mails*, tudo tem lugar neste capítulo de enquadramento empírico. Por fim, o terceiro capítulo é inteiramente dedicado à apresentação e discussão dos resultados. Numa primeira fase, explicaremos como foram harmonizados e tratados os dados, para depois os apresentarmos, destacando os mais surpreendentes. Finalmente, inferiremos algumas conclusões que surgiram da análise dos mesmos, relacionando-os com estatísticas nacionais e internacionais e literatura adequada, sempre que possível.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico e institucional

Enquadrar, do ponto de vista teórico, um estudo cujo principal instrumento de análise é um inquérito por questionário que aborda diferentes temáticas não é tarefa fácil, principalmente quando nos deparamos com a escassez de bibliografia sobre algum dos assuntos e, principalmente, sobre a nossa área, a História. Assim, optámos por nos dedicarmos sobretudo ao grande tema da formação de professores, uma vez que entendemos que, depois de conhecermos, naturalmente, os dados pessoais, académicos e profissionais de cada docente, é a partir da formação, inicial e contínua, que se podem explicar e compreender muitas das concepções dos professores acerca da disciplina, do processo de ensino e de aprendizagem, da avaliação e de outros documentos legais estruturantes. Além disso, o conhecimento sobre o processo de formação dos professores, quando cruzado com as dificuldades e problemas por eles apontados, permitir-nos-á refletir sobre a forma como aquela está organizada e como podemos melhorá-la com o objetivo de capacitar os professores recém-formados com as ferramentas necessárias não só à execução de aulas eficientes, o que já acontece, mas que lhes permitam também lidar com outras questões, fora e dentro da sala de aula, com as quais se vão deparar em contexto escolar, sejam elas relacionadas com o conhecimento científico, com a relação pedagógica e entre pares, com a resolução de conflitos ou com o desajuste de expectativas que muitas vezes pode ocorrer e cujas consequências são nefastas ao exercício da profissão.

Desta forma, começaremos por definir o conceito de formação de professores, essencial para se perceber as páginas que se seguem, para depois fazermos uma brevíssima revisão da literatura existente sobre o tema, ressaltando os aspetos que mais se relacionam com os objetivos do nosso estudo e que, por isso, melhor nos ajudarão a compreender os dados recolhidos. Por fim, numa terceira parte, propomo-nos traçar um percurso legal da evolução da formação de professores nos últimos trinta anos, tendo por base, maioritariamente, a legislação sobre o tema. Sabendo que os despachos e decretos apenas muito raramente se referem a uma disciplina específica, reportar-nos-emos à formação de professores no geral, pegando no caso da disciplina de História, sempre que visado.

1.1. Formação de professores: uma definição

Referia António Nóvoa em 1992 que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p. 9). O termo *formação* encerra em si uma multiplicidade de significados: pode referir-se ao ato de formar outros ou de se formar, a um conjunto de conhecimentos específicos ensinados ou aprendidos, ou, quando junto ao termo *ação*, a uma aula, sessão ou curso com o objetivo de melhor preparar os profissionais acerca de um assunto necessário à execução das suas funções. Além disso, adquire ainda outros significados quando inserido na área da botânica, da geologia ou em contexto militar, segundo consta no Dicionário da Língua Portuguesa Priberam (2018). No entanto, o significado que mais nos interessa é aquele que se relaciona com o ensino. Parecidos, às vezes tido como sinónimos, muito embora o uso da língua tenha consagrado o ensino para as crianças, adolescentes e jovens adultos e a formação esteja quase sempre associada aos adultos apenas, os conceitos distinguem-se, segundo Mesquita e Roldão (2017), porque o primeiro implica exterioridade, daquele que ensina, daquele que aprende e do próprio saber que flui, enquanto o segundo remete para uma dimensão mais interior, em que o ator toma parte ativa na busca dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Martins (2015), por sua vez, faz a distinção entre formação e educação, em vez de ensino, demonstrando uma diferente perspetiva:

Esta explicitação remete para um conceito de «formação» associado a um sistema de ensino organizado. Pode, pois, considerar-se a instrução profundamente conotada com a escola, o sistema de ensino formal, o currículo oficial e professores credenciados para a função. «Educação» será, então, um conceito dinâmico, socialmente evolutivo em cada indivíduo, construído segundo aprendizagens diversas, ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. Educação está ligada ao ser como pessoa, como profissional, como cidadão de uma sociedade cada vez mais global (Martins, 2015, p. 176).

Socorrendo-se de outros autores para sustentarem a sua opinião, Mesquita e Roldão (2017) avançam uma série de definições de *formação de professores* que podem ser resumidas pelo processo de aquisição de conhecimentos teórico-práticos que os professores irão utilizar de forma a se tornarem melhores profissionais. Uma das

principais ideias é o seu carácter infinito:

Nesta perspetiva, não podemos depreender, e ainda bem, que toda a formação seja iniciada e finalizada nesta fase do processo formativo [inicial], pois o conhecimento adquirido deve ser contextualizado, transferível e (re)construído ao longo da vida. Pelas leituras que pudemos efetuar, em torno do conceito, verificamos que a *formação* consiste num processo que é iniciado, mas nunca finalizado (p. 20).

Baseando-se em Tardiff, Lessard e Gauthier, Mesquita e Roldão (2017) apresentam um quadro com os diferentes momentos da formação, a sua natureza e os locais onde ocorrem. Assim, temos que a formação para a docência começa por ser pré-profissional, na escola, em casa, na sociedade; depois passa a inicial, nas universidades e nas escolas aquando da prática de ensino supervisionada; em terceiro, a formação decorre da entrada na profissão, em contacto com a realidade escolar; e, por fim, a fase da formação contínua, de aperfeiçoamento e desenvolvimento do projeto de formação.

A formação, para obter os melhores resultados, deve assentar numa base, sobretudo, reflexiva, para que os conhecimentos e as ações adquiram sentido. Quando nos referimos, em particular, à formação inicial, este pressuposto tem ainda mais razão de ser:

Persiste, no entanto, a necessidade de se (re)pensar a prática pedagógica em contexto de estágio, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores, atendendo à valorização da supervisão, cuja influência deve ser equacionada positivamente, e considerar neste processo de desenvolvimento profissional a reflexão sobre as aprendizagens que cada um realiza [...] (Mesquita & Roldão, 2017, p. 26).

A formação de professores, contudo, pode ser de vários tipos. Estudos têm vindo a ser realizados nesse sentido desde as décadas finais do século passado. Zeichner, em 1983, desenvolveu teorias acerca dos paradigmas da formação de professores, que viriam a ser utilizadas mais tarde por diversos outros investigadores, incluindo Nóvoa e Pacheco, nos inícios dos anos 90. Esses paradigmas são quatro. De forma muito geral, o tradicional defende o sólido conhecimento científico dos conteúdos a lecionar, o professor é visto como um especialista e complementa a sua formação com a prática da escola:

A formação de professores era tida como um processo de aprendizagem em que o estagiário deveria saber imitar os modelos que lhe eram impostos pelo seu orientador, limitando-se a cumprir regras prescritas, não podendo alterar o que estava estipulado *a priori* para a sua formação. [...] O processo em sala de aula baseava-se na observação e o orientador era responsável por verificar se o formando revelava, ou não, qualidades (Mesquita & Roldão, 2017, p. 28).

Este é o tipo de informações que, muitas vezes, nos pode ajudar a explicar alguns tipos de ensino que persistem na nossa escola, uma vez que compreendemos que professores assim formados repliquem estas práticas com os seus alunos. Mesquita e Roldão (2017) referem exatamente esta questão, afirmando que em algumas escolas ainda “abunda um ensino livresco, baseado na aprendizagem de conteúdos e sustentado muito na memorização” (p. 28). No entanto, as autoras admitem que este modelo possa já ter desaparecido do universo da formação de professores. Mas como, ainda que com grande plasticidade e vontade de adaptação e atualização, poderão orientadores formados segundo o paradigma tradicionalista não imprimir algumas destas características aos estagiários que supervisionam?

O segundo paradigma é designado de comportamentalista, baseia-se no positivismo e na psicologia e dá mais ênfase às competências do que ao conhecimento científico estrito. Porém, encerra também uma vertente estática, no sentido em que se baseia “em comportamentos que podem, à partida, ser observáveis, esquecendo a dimensão pessoal do futuro professor. Estes comportamentos, ditos saberes e capacidades, são especificados previamente, sem se ter em conta os contextos de atuação” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 29). Nas últimas décadas do século XX, foi este o paradigma que vigeu.

O paradigma seguinte é o personalista, que, como o nome indica, se centra mais no indivíduo e no desenvolvimento da sua maturidade emocional e afetiva e da sua identidade profissional. O objetivo, durante a formação, é que o professor descubra “o seu estilo de ensino a fim de atingir o máximo das suas potencialidades como futuro professor” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 31). Assistimos, desta forma, a uma reviravolta no que até aí tinha sido norma. De um certo constrangimento imputado quer pelos conhecimentos e competências prévios, quer pela instituição, passamos a um tipo de formação em que as limitações são parcas, porquanto a pessoa-professor deve crescer e

desenvolver-se e as condições para que tal suceda devem ser asseguradas, sendo esta a única preocupação da escola e do orientador. Ao contrário de um certo dirigismo que define os paradigmas anteriores, em que os aspetos a serem avaliados no formando estavam definidos à partida, o paradigma de formação personalista privilegia a personalização e a comunicação, pelo que deixa de fazer sentido a definição de critérios de avaliação anteriores ao conhecimento do caso específico. O percurso dos formandos é, portanto, individual. Além de a escola dever garantir que o estagiário tem possibilidades para desenvolver a sua autonomia,

O orientador deve circunscrever-se à assunção de um papel de facilitador de situações de comunicação, por forma a promover a transição de aluno/formando a professor. A metodologia a adotar deve ser não diretiva, sendo que a relação entre os intervenientes (aluno/formando e orientador) se deva situar ao nível da empatia, ajudando o aluno/formando a compreender-se a si próprio, a conhecer as suas emoções, a envolver-se em novas experiências e a formular os seus próprios objetivos de aprendizagem (Mesquita & Roldão, 2017, p. 31).

Dentre os paradigmas previamente abordados, este tipo de formação é, na nossa opinião, aquele que melhor prepara os futuros professores para os desafios que encontrará na escola atual. Não duvidamos da importância de uma base científica robusta ou do conhecimento ao nível das competências, ambos necessários ao correto exercício da profissão. Além disso, sabemos também que um professor com dúvidas, quer ao nível científico, quer ao nível pedagógico, se sente menos confiante e tem mais dificuldade em atingir os seus objetivos com os alunos. cremos, porém, que se o professor recém-formado não tiver começado a desenvolver mecanismos de autonomia, de autoconhecimento e de segurança emocional durante a prática de ensino supervisionada, enfrentará desafios ao nível da adaptação que, não intransponíveis, serão, no entanto, mais difíceis de ultrapassar, podendo tornar-se incapacitantes. A sensação de segurança mune o professor das ferramentas necessárias, não para evitar os problemas, mas para saber lidar com os mesmos com maior naturalidade.

Por fim, temos o paradigma investigativo, que assenta na reflexão sobre a prática, fundamentada na investigação. Neste estilo de formação, o formando toma parte ativa no seu conhecimento, sendo, por vezes, difícil, equilibrar a teoria e a prática de acordo com

a realidade escolar. As competências não são desvalorizadas, mas são tidas como apenas um meio para atingir determinados objetivos. Defende-se, então, uma forte capacidade de análise e, especialmente, de autoanálise, que considere diferentes componentes, desde as atitudes, aos contextos, às políticas educativas. O processo de autoanálise relaciona-se com o desenvolvimento da identidade profissional, também perpetrado pelo paradigma anterior. Assim, também aqui se acredita no desenvolvimento do *eu* enquanto etapa fundamental para o exercício da docência. Mesquita e Roldão (2017) sintetizam:

O fundamental, neste modelo de formação, é preparar os professores para serem investigadores da sua prática profissional, dando prioridade ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais o aluno/formando se integra e no qual a sua formação prática se processa. Parte-se da definição prévia do que é aprender, para que, só depois, possa constatar como pode desenvolver-se como pessoa e profissional (p. 32).

Este paradigma, orientado para a indagação, valoriza o sujeito, como acontecia já no estilo personalista, ao mesmo tempo refletindo sobre os conhecimentos e o contexto e valorizando as competências. Assim, parece tratar-se de uma mescla dos três anteriores, construído a partir dos pontos fortes de cada um.

A verdade é que estas definições não deixam de ser constructos artificiais, dificilmente observáveis na sua totalidade. Cada instituição tem um referencial, cada orientador foi formado de determinada maneira ao longo do seu percurso profissional, o que se vai refletir necessariamente no orientando, além de que o próprio estagiário tem já concepções predefinidas daquilo que deve ser a sua formação. Assim, e da experiência que culmina com este relatório de estágio, não é difícil constatar que, embora os processos de formação se possam identificar mais com uma tipologia do que com outra, encontramos, na prática, características de cada um destes paradigmas no processo de formação de cada um de nós, em breve professores de pleno direito.

A dificuldade em definir em poucas palavras o conceito de formação de professores prende-se precisamente com a enorme variabilidade que o processo encerra. Por essa razão, o debate acerca do assunto tem sido intenso e profícuo. Em seguida, propomo-nos sistematizar algumas ideias decorrentes das investigações mais recentes.

1.2. Formação de professores: alguns apontamentos

Não se nasce professor. Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vai-vem contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias... Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão de sorte ou acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho.

Há um clique, um momento, uma circunstância, e muitas vezes até um imprevisto em que se escolhe ser professor. Aparentemente porque se gosta. Há quem lhe chame um chamamento interior. Outros dizem que é porque ninguém é atraído ao engano, porque se sabe bem o que essa profissão significa, já que desde tenra idade todos a conhecem por dentro.

Porém, e a partir desse singular instante, desse acordar para o futuro, tudo está por fazer. Porque se trata duma profissão artesanal: faz-se dos gestos das mãos e dos recados do coração, com recurso a uma profana mistela de tradição e de inovação (Ruivo, 2015, pp. 171-172).

A formação de professores tem sido objeto de estudos variados ao longo dos últimos anos. Contudo, quando relacionados com a área da História, inserem-se mais no campo da história da educação do que na atual formação dos docentes desta disciplina, daí que nos refiramos a alguma falta de bibliografia. Como perceberemos, não é que não existam inúmeras investigações, e recentes, sobre a formação de professores, mas sobre a formação de professores de História nos nossos dias não são tão comuns.

No ano transato, teve lugar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, entre 28 e 30 de setembro, o congresso internacional intitulado “O Tempo dos Professores”, uma organização do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Deste congresso saíram, pelo menos, vinte artigos referentes à formação docente, oriundos de diferentes faculdades e relacionados com diferentes disciplinas e realidades. Todos estão disponíveis na Internet. Em 2015, a 29 de abril, na Universidade do Algarve, realizou-se um seminário, iniciativa daquela universidade e do Conselho Nacional de Educação, presidido por David Justino, apenas consagrado ao tema “Formação Inicial de Professores”. Entre apresentações de estudos, conferências e mesas redondas, estão *online* dezasseis artigos sobre o tema, que privilegiaremos. A revista da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação publicou, em 2014, um número inteiramente dedicado ao tema “Novas profissões em educação”. Além disso,

encontramos ainda publicações, por exemplo, da Fundação Francisco Manuel dos Santos sobre o assunto, seja em formato digital ou físico. No nosso caso, temos três em mãos. O assunto já não está tão presente na bibliografia mais clássica, do estilo monográfico, mas ainda assim conseguimos encontrar cerca de uma dezena de livros, mais relacionados com as ciências da educação do que com a História e não tão recentes. Infelizmente, um trabalho desta natureza jamais nos permitiria trabalhar toda esta bibliografia, ainda que seja apenas uma fração daquilo com que nos depararíamos com uma pesquisa mais aprofundada e em bases de dados internacionais. Não nos bastariam as páginas destinadas à totalidade do trabalho. Assim, optámos por analisar muito brevemente os materiais cujos títulos e resumos nos pareceram mais diretamente ligados à realidade que pretendemos ver estudada (contexto português, 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, disciplina de História) e aqui apresentar as suas principais ideias. Desta forma, o presente subcapítulo constitui-se como uma abordagem geral de algumas linhas de investigação no âmbito da formação de professores, não pretendendo fazer uma revisão da literatura intensiva e pormenorizada.

O primeiro dos artigos que analisámos é da autoria de Manuela Esteves, “Formação inicial de professores: Saber mais para agir melhor” e é um comentário ao estudo “Formação Inicial de Professores: instituições, classificações dos docentes e tendências de organização curricular”, apresentado no referido seminário do Conselho Nacional de Educação e da Universidade do Algarve. Corroborando a perspetiva que justifica este enquadramento teórico, a autora começa por referir:

Embora não se saiba medir exatamente qual o valor da variável “desempenho docente” para explicar ou compreender a aprendizagem e o sucesso dos alunos, alguns estudos exploratórios realizados nesse sentido estimaram que ela representa, tendencialmente, a segunda causa ou fator mais importante, só superada pela variável “bagagem cultural de que o aluno é portador”. Se assim for, todo o investimento que se possa fazer na melhoria dos desempenhos profissionais docentes não é excessivo e é, porventura, mais importante que outros investimentos com maior visibilidade no espaço social (edifícios, currículos, programas de ensino, recursos tecnológicos e outros recursos didáticos, gestão e organização das escolas, etc.) (Esteves, 2015, p. 156).

De facto, ainda que partindo de uma perspetiva puramente empírica, não podíamos estar mais de acordo com o referido, talvez por termos tido a oportunidade de assistir na primeira pessoa ao efeito que um bom professor pode produzir nos seus alunos, mesmo (ou principalmente) naqueles mais desmotivados e/ou com mais dificuldades. No entanto, Martins (2015) adverte “Grande parte dos problemas da escola não depende da formação dos professores. Julgar que a formação de professores resolve todos os problemas do sistema é uma falácia” (p. 180).

Além de acreditar na importância da formação de professores como motor da mudança qualitativa do ensino, Esteves (2015) reafirma a conceção de infinitude da formação profissional, entendida como processo iniciado anteriormente aos momentos formais e constante ao longo da vida. Mais, assume a formação como aspeto fundamental no desenvolvimento da identidade profissional do docente. Por fim, a autora relaciona o perfil da formação docente com o conjunto de competências desejável para uma determinada imagem de professor, sendo que, em função desta, o formando “adota uma determinada escala de valores profissionais, determinada forma de trabalhar com os currículos e os programas de ensino, determinado modo de estar na escola e de se relacionar com os alunos, os colegas, as autoridades educativas e a comunidade próxima” (Esteves, 2015, p. 157).

Outra das ideias que este artigo deixa bem clara e que se tem refletido na formação dos docentes e, mais ainda, na forma como são encarados pela sociedade, com consequências diretas na identidade coletiva da classe, é a diminuição dos postos de trabalho e a formação anual de um número de docentes muito superior à oferta, que nem a aposentação antecipada de muitos professores consegue resolver (Esteves, 2015).

No mesmo exercício de análise daquele estudo, recuperamos Ruivo (2015), com quem abrimos este capítulo. Daquela forma tocante, o autor consegue fazer-nos sentir orgulhosos da profissão que escolhemos, valorizando-a, para logo a seguir se mostrar extremamente crítico em relação às políticas educativas encetadas pelo governo português, afirmando que a desmotivação da classe docente é parte de uma estratégia superior para a sua docilização, necessária devido às obrigações orçamentais. Culpa os decisores políticos pelo facto de já poucas pessoas quererem, hoje, ser professores,

advogando que é urgente voltar a tornar a profissão atrativa e motivar os docentes em serviço, que considera excelentes (Ruivo, 2015). No entanto, é este o panorama que atualmente traça:

Os professores entregues a si próprios, sem acompanhamento nem adequada e suficiente formação complementar sentem sobre os seus ombros o peso da enorme responsabilidade que lhes é imputada pelo Estado e pelas famílias. Vítimas de uma angustiante solidão profissional, cativos dentro das quatro paredes da sala de aula onde trabalham, quantas vezes em condições desmoralizadoras, os docentes atingem perigosos estádios de desencanto, de desilusão e desmotivação profissional (Ruivo, 2015, pp. 172-173).

Apesar de se afastar ligeiramente de um discurso estritamente científico concernente à formação de professores, não consideramos, de todo, de somenos importância esta reflexão de João Ruivo que nos faz, de facto, questionar sobre a política que tem orientado o universo educativo e a forma como isso se reflete na nossa sociedade e na valorização do ensino e, particularmente, do papel do professor.

Do mesmo congresso, saiu também a comunicação de Martins (2015), que já temos vindo a utilizar ao longo deste trabalho. A autora esclarece desde logo um importante aspeto que ainda não foi visado: a importância das novas tecnologias e a necessidade absoluta de a formação de professores se atualizar e ser capaz de preparar docentes capazes de utilizar a tecnologia em sala de aula a seu favor, muito embora os próprios formadores muitas vezes não se sintam confortáveis nessa posição, por se sentirem *imigrantes digitais*. Anteriormente, contrapusemos a opinião de Esteves (2015) e Martins (2015) acerca da importância relativa da formação de professores. A primeira acreditava que podia ser decisiva no *upgrade* qualitativo do ensino, mas a segunda avança quatro outras origens dos problemas da escola, que não serão resolvidos com a formação dos docentes: o contexto social, o difícil acesso à profissão, questões de má gestão curricular e escolar e metodologias de ensino que não têm em consideração o conhecimento científico existente.

Na primeira parte deste capítulo, quando tentámos definir o conceito de formação de professores com base, maioritariamente, em Maria do Céu Roldão e Elza Mesquita (2017) e os autores por elas convocados, deparámo-nos com diferentes paradigmas.

Quando lemos Martins (2015), facilmente percebemos a crítica subjacente ao estilo tradicionalista, que, como afirmámos previamente, não desapareceu da formação dos docentes: “prevalece ainda entre muitos responsáveis e mesmo formadores, uma perspetiva conservadora para a formação inicial, defendendo-se que o mais importante é o conhecimento profundo e sólido dos conteúdos a lecionar” (p. 182), e o elogio do paradigma orientado para a indagação:

Terceiro, é fundamental na formação inicial uma cultura de investigação, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas. Esta é, porventura, a competência-chave de um professor: ser capaz de analisar e decidir sobre as situações com que se confronta na sua atividade profissional (p. 182).

Assim, a autora responde à sua própria pergunta, mostrando-se mais favorável a um tipo de formação por competências, ao invés de conteúdos. No entanto, mantém-se a questão sobre o modelo de formação inicial ser mais vantajoso de forma sequencial, separando a formação específica/teóricas da profissional e da prática, ou integrada, isto é, unindo a formação específica/teórica e a formação profissional, seguida da formação prática (Martins, 2015). Além daquela sugestão de melhoria, a investigadora defende também a “construção de Planos de Estudo abertos, mais transversais, e percursos formativos flexíveis” (Martins, 2015, p. 183). Ao nível do papel dos formadores, é necessária a transposição dos seus resultados de investigação para a formação como forma de evitar lacunas, por vezes, grandes, entre as diversas práticas de ensino com que os formandos são confrontados, nomeadamente entre a faculdade e o estágio, e o conhecimento do contexto e do percurso dos formandos. A mesma investigadora refere não existir um perfil de bom professor, assim como não existe uma uniformização profissional em outras áreas, e mostra-se crítica em relação à forma como são selecionados os candidatos a professores, à entrada do mestrado, acrescentando que o processo de indução, “utilizado para denominar a fase da vida e do desenvolvimento dos professores que corresponde aos primeiros três anos de atividade docente” (Reis, 2015, p. 284), é fundamental:

Aquilo que se tem verificado em Portugal é que a formação de professores não é um curso que capte estudantes de elevado nível académico, nem se conhecem situações de exclusão de candidatos como acontece em Medicina e Arquitetura. E à saída da formação, como saber se um recém-diplomado, agora com um mestrado, está preparado para entrar (sozinho) na atividade profissional? É razoável, é legítimo, colocar um professor principiante sozinho perante uma turma de alunos para tomar decisões? Ora, o período de indução, processo de socialização profissional, acompanhado por professores supervisores competentes é fundamental (por comparação com a especialização de médicos). Estes supervisores, professores especialistas, teriam de ser os melhores entre os seus pares e terem estatuto social e profissional reconhecido (Martins, 2015, p. 184).

Este processo, que nos parece, de facto, incontornável, e do qual sentimos necessidade, apenas nos surgiu praticamente na literatura. Segundo o Estatuto da Carreira Docente, um professor inicia precisamente por um período probatório:

O período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, tem a duração mínima de um ano escolar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente como estabelecido no artigo 31.º do ECD. O artigo 32.º determina que a nomeação provisória converte-se em nomeação definitiva em lugar do quadro, no início do ano escolar subsequente à conclusão do período probatório com avaliação do desempenho igual ou superior a Bom (Direção-Geral da Administração Escolar [DGAE], 2018a).

Reis (2015) refere várias vantagens de programas internacionais de indução, que passam pela atribuição de menos turmas, menos problemáticas, menos trabalho burocrático, além da atribuição de um mentor. Porém, não temos conhecimento, em contexto real, do acompanhamento próximo que deveria marcar este período. Os professores são, de facto, avaliados, mas serão devidamente orientados? “No sistema educativo português a supervisão tem sido praticamente inexistente, excetuando o apoio aos futuros professores no período de estágio – integrado na formação inicial – e algumas situações pontuais de supervisão no âmbito de projetos de formação específicos” (Reis, 2015, p. 288).

Segundo o TALIS – *Teaching and Learning International Survey* de 2013, cujos resultados serão aprofundados adiante, a formação é fundamental para o sucesso e esta premissa adquire um significado ainda mais óbvio quando nos referimos aos docentes

iniciantes. Uma das conclusões do estudo é que os professores em início de carreira se sentem mais preparados ao nível do conhecimento científico da sua disciplina, do que em matéria pedagógica. Apesar dos novos professores, quando começam a lecionar, serem bastante enérgicos e entusiastas, esta fase da sua vida pode ser esgotante, uma vez que se deparam com demasiadas situações, em meio escolar, com as quais não estão preparados para lidar, além de se sentirem menos confiantes. O artigo decorrente desta investigação dá-nos conta que, em alguns países, mais de um terço dos professores abandona a profissão nos primeiros cinco anos, podendo inclusivamente experienciar, desde muito cedo, sintomas de *burnout* (OCDE, 2017). Por estes motivos se entende a importância da indução profissional, preferencialmente através de uma muito maior colaboração entre escola e instituição de ensino superior, mesmo depois do fim da formação oficial (Reis, 2015): “Por isso, é necessária uma estratégia cuidadosa para formar professores confiantes e para os apoiar e desenvolvê-los como profissionais em constante aprendizagem ao longo das suas carreiras.”¹ (OCDE, 2017, p. 2). Note-se que, dentre os mais de trinta países visados pelo estudo, Portugal é o que tem menor percentagem de professores com menos de três anos de experiência: 1,1% (OCDE, 2017).

Os autores deste estudo internacional destacam também a perpetuação de modelos de formação que exageram nos conteúdos científicos, dando menos importância às competências pedagógicas e multidisciplinares, defendendo reformas que apontem no sentido da formação baseada na investigação e de pendor reflexivo e contínuo – mudança do paradigma tradicionalista para o paradigma investigativo (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2017). Ao nível das competências que os professores devem adquirir ao longo da formação, Barbosa e Macedo (2017), recuperando Tardiff, apontam três grandes conjuntos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares.

Recuperando o artigo de Isabel Martins (2015), somos confrontados com mais um dos problemas enfrentados pela atual formação de professores que ainda não tinha sido abordado: a inexistência de incentivos para os professores orientadores das escolas, o que

¹ Tradução livre da autora. No original: “A careful strategy is, therefore, needed to produce confident teachers and to support and develop them as learning professionals over the course of their careers.” (OCDE, 2017, p. 2).

coloca as instituições de ensino superior numa posição refém, uma vez que não podem, assim, seleccionar os melhores docentes e aqueles cujas práticas mais se coadunam com as perpetradas pela faculdade ou escola superior de educação. Aponta Flores (2015), depois de questionar os estudantes, futuros professores, sobre a importância da prática de ensino supervisionada, desenrolada naqueles moldes:

[...] o estágio é reconhecido como a experiência mais relevante em termos de aprendizagem profissional por parte dos futuros professores, destacando-se a oportunidade de conhecer o mundo real das escolas e das salas de aula, a possibilidade de interagir com alunos reais, com os seus problemas e desafios e a articulação entre a teoria e a prática [...] (p. 203).

Não podia, então, ficar mais clara a necessidade de bons orientadores nas escolas para a formação de bons professores. Nesse sentido, compete aos decisores políticos a criação de condições atrativas de valorização destes intervenientes fundamentais durante o processo de formação inicial, se o objetivo for o de melhorar a qualidade do ensino. Não podemos querer formar bons professores com a intenção de ter bons alunos, se os primeiros não são, também eles, enquanto (ainda) alunos, corretamente orientados. Mais, com o atual modelo de formação, corre-se o risco, dado o frequente desconhecimento da escola e do professor orientador pelos responsáveis pela formação ao nível da instituição do ensino superior, de as práticas letivas colidirem num e noutro espaço, com efeitos negativos e imediatos no estagiário.

Flores (2015) refere também a importância de considerar o desenvolvimento da identidade profissional durante o processo de formação inicial, uma vez que “Estão em causa as crenças e as teorias implícitas sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que os alunos futuros professores trazem consigo, mas também o sentido que estes atribuem às suas experiências no contexto da formação inicial” (p. 209). Segundo um estudo anterior da mesma autora, há quatro linhas a ter em conta no desenvolvimento da identidade profissional, fortemente influenciadas pela formação inicial, mas em transformação ao longo da carreira:

[...] a influência do contexto, político e social, mas também da escola; a importância das relações no ensino, e em particular com os alunos e os colegas; a emergência de tensões internas que resultaram da discrepância entre crenças fortes sobre ser professor e a realidade; e, finalmente, o papel das emoções na (re)definição da prática do ensino e do desenvolvimento da identidade profissional (Flores, 2015, p. 210).

Assim, ao estágio pedagógico, como principal momento de contacto com a realidade escolar – em muitos mestrados (como o de História), o único –, deve ser dada particular relevância.

Nóvoa (2017a), quando encheu um dos auditórios da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto no dia 30 de setembro, lançou quatro grandes questões de reflexão ao público, indo ao encontro de muitos aspetos já abordados: relativamente às políticas, aponta o reforço dos dispositivos de avaliação, criando uma hierarquia entre os professores, a intensificação do seu trabalho e a inflação de materiais didáticos e pedagógicos que constroem a autonomia dos docentes; no que respeita à formação, alerta para as tendências de menorização da mesma, defendendo que, para além de discutir a divisão entre áreas científicas e pedagógicas, urge perceber como é que um professor desenvolve a sua identidade profissional, apenas possível através da criação de um terceiro espaço, híbrido, que una a faculdade e a escola; a revolução digital é também alvo da preocupação de Nóvoa, afirmando que o trabalho colaborativo é inevitável nesta nova escola, nesta nova sociedade; por fim, sobre a questão social, o investigador advoga que, agora mais que nunca, é fulcral que se ensine no espaço público, sendo a missão dos professores educar para além das paredes da escola, contribuindo para unir as crianças, hoje mais afastadas pelas redes sociais. Noutro artigo, com este relacionado, o mesmo autor conclui que “a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais²” (Nóvoa, 2009, p. 203). Estas temáticas, objeto de investigação do autor há décadas, mas permanentemente atualizadas, encontram-se mais desenvolvidas no artigo “Firmar a posição como professores, afirmar a profissão docente” (Nóvoa, 2017b), cuja atenta leitura recomendamos.

² Tradução livre da autora. No original: “*la formación de profesores está muy alejada de la profesión docente, de sus rutinas y culturas profesionales*” (Nóvoa, 2009, p. 203).

Terminamos esta resenha, que tantos outros autores poderia ter revisitado, conscientes de que há muito que pode e deve ser feito para melhorar a formação, nomeadamente, inicial, de professores, tendo em vista, sempre, o objetivo último de melhoria da qualidade do ensino. Registamos com atenção e agrado a quantidade de investigações realizadas sobre a área, impeditivas até de uma análise mais pormenorizada neste curto espaço, apontando, contudo, a escassez de artigos relativos à formação específica dos professores de História, pelo menos no contexto português. Decidimos então retomar Martins (2015) que, pertinente e resumidamente, nos deixa cinco sugestões de melhoria da formação inicial de professores:

- (i) Centralidade dos estudantes no processo formativo;
- (ii) Contextualização da formação | Formação em contexto (professores excepcionais do EB e ES deveriam participar na formação antes dos estudantes chegarem à Prática Pedagógica Supervisionada; como preparar para um ensino contextualizado / por tópicos, como se advoga hoje na Finlândia, sem que a formação inicial siga o mesmo modelo?);
- (iii) Compreensão da natureza da profissão ‘ser professor’;
- (iv) Articulação de disciplinas | unidades curriculares;
- (v) Integração de contextos e práticas de educação formal e não formal (p. 188).

Compreendemos, claro, que toda a produção intelectual sobre a formação de professores, por mais necessária que seja, por si só, nem sempre encontra meios para a mudança efetiva, uma vez que tem de estar enquadrada legalmente para que se produzam alterações de facto e de fundo, ainda que, logicamente, nunca se atinja um nível de perfeição tal que nada mais haja a melhorar. E ainda bem. Assim, legislar sobre a formação de professores, atendendo às características particulares de cada área disciplinar, às necessidades do meio escolar e às condições que cada instituição de Ensino Superior pode oferecer, ainda considerando as opiniões, fundamentadas, dos académicos e dos docentes em exercício, pode, com certeza, parecer uma tarefa hercúlea. No entanto, a regulamentação é, naturalmente, necessária, pelo que nos propomos analisar, em seguida, os diferentes documentos que foram sendo publicados ao longo das últimas décadas concernentes a este tema, olhando agora a formação docente de uma perspetiva institucional.

1.3. Formação de professores: evolução legislativa

A formação de professores sofreu várias modificações ao longo dos últimos anos em resultado das mudanças económicas, sociais, tecnológicas e culturais que a Europa tem sofrido (Correa, Martínez-Arbelaiz, & Gutierrez, 2014). A comprová-lo encontra-se este mesmo relatório, fase final do mestrado em Ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, obrigatório para obtenção da habilitação profissional para a docência em História. O que para nós hoje, futuros professores, é tido como absolutamente normal: modelo bietápico de três anos no primeiro ciclo, complementado com dois anos de formação (mestrado) direcionados para o ensino, em que o último é de estágio, nem sempre assim foi. Aliás, apenas uma ínfima percentagem dos docentes hoje no ativo seguiu este percurso, uma vez que foi apenas com o Processo de Bolonha que, há cerca de 10 anos, se reformou o Ensino Superior e se passou a adotar este modelo de formação.

Antes disso, porém, convém sabermos o que era necessário para ser professor na década de 80 do século passado. Segundo Ceia (2015), que faz um estudo crítico acerca da legislação sobre a formação de professores nos últimos trinta anos, afirmando haver uma indefinição ao nível da filosofia curricular inerente a este assunto, há quatro documentos fundamentais para se compreender este processo:

- 1) o Despacho Normativo n.º 32/84, de 9 de fevereiro, de José Augusto Seabra;
- 2) o Decreto-Lei 59/86, de 21 de março, de João de Deus Pinheiro, completado pela Portaria 352/86, de 8 de julho;
- 3) o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, de Maria de Lurdes Rodrigues;
- 4) e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, de Nuno Crato (pp. 314-315).

No entanto, considerando que o segundo se refere à ação das escolas superiores de educação relativamente à formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, então Ensino Primário, e que não são estes os anos em foco no presente trabalho, optámos por substituí-lo pelo Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, de Roberto Carneiro, acerca da profissionalização em serviço dos professores dos ensinos preparatório e secundário.

O primeiro legisla acerca das habilitações próprias e suficientes para a lecionação nos então designados ensinos preparatório e secundário e iria vigorar durante 23 anos, até à promulgação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 do mesmo mês. Aquele Despacho Normativo (Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação, 1984) justifica-se pela falta de preparação adequada dos docentes para atingir os objetivos pedagógicos desejados, daí decorrendo a necessidade de ajustar as habilitações do pessoal docente à realidade escolar, assegurando, por um lado, as expectativas dos professores em serviço e, por outro, um melhor ensino, objetivo que deve ser fim último de qualquer legislação sobre educação. Relativamente à justificação de cada documento legal, Ceia (2015) refere:

O grau de justificação dos pressupostos teóricos e de conceção de um sistema de profissionalização de professores de cada uma das leis é muito variável e, em todos os casos, insuficiente se os quisermos comparar com sistemas internacionais similares ou mesmo sem esse termo de comparação (p. 315).

O 1.º grupo do Ensino Preparatório agrega as disciplinas de Português e Estudos Sociais e História. A habilitação própria, obtida através de um sem-número de licenciaturas, bacharelados e outros cursos (Magistério Primário, Administração Ultramarina, entre outros) desde a área da História e da Arqueologia, passando por Línguas e Literaturas Modernas, Filosofia e Sociologia, Direito e até Teologia, desde que cumpridos certos requisitos, dividia-se em cinco escalões consoante o plano de estudos de cada um se adequava em maior ou menor escala às disciplinas a lecionar. Seguiam-se-lhe ainda dois escalões dentro das habilitações suficientes: ter concluído 8 ou 12 cadeiras de diferentes cursos aí elencados habilitava um indivíduo a exercer a profissão docente nestes anos intermédios do percurso escolar dos alunos (Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação, 1984).

No que concerne ao Ensino Secundário, para o 10.º grupo A (História apenas), tinham habilitação própria os detentores das licenciaturas de Ciências Histórico-Filosóficas, Ciências Históricas, História e História com variante em História da Arte, Arqueologia ou ambas (1.º escalão), os bacharéis em Ciências Histórico-Filosóficas ou em História e ainda os licenciados em Ciências Humanas e Sociais, com dominância em

História (2.º escalão). Em relação às habilitações suficientes, o Estado considerava que doze cadeiras das licenciaturas do 1.º escalão da habilitação própria e das licenciaturas em Ensino de História e Ciências Sociais ou Ensino de História e Filosofia bastavam para o 1.º escalão. Ao 2.º escalão pertenciam os professores licenciados em Ciências Sociais e Política Ultramarina, Economia, Relações Internacionais e Sociologia (Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação, 1984).

Um dos aspetos que mais estranheza nos causou neste Despacho foi a inexistência de uma definição daquilo que são os conceitos principais do mesmo: habilitação suficiente e habilitação própria. Ceia (2015) anota exatamente a mesma incoerência e vai mais longe, recuando até 1979, quando o Decreto-Lei n.º 519-T1/79 introduz pela primeira vez os termos, também sem os clarificar.

O Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, promulgado pelo Ministério da Educação, igualmente na senda da melhoria da qualidade do ensino e da supressão das necessidades de formação dos professores, institui o modelo da profissionalização em serviço, partindo dos pressupostos que “A escola de qualidade, facilitadora do sucesso dos alunos, é o grande objectivo da política educativa” (Ministério da Educação, 1988, p. 3444) e que “A estabilidade e o nível de formação dos professores constituem determinantes de uma educação de qualidade” (Ministério da Educação, 1988, p. 3444). O legislador reconhece que as anteriores tentativas de implementação de modelos de profissionalização em serviço tinham falhado, por diversas razões, o que permitia agora contornar os obstáculos anteriormente encontrados, especificamente através de uma rede de formação dispersa geograficamente e diferenciada, por exemplo. Assim, integrado “no contexto global da política educativa, articulando-se, nomeadamente, com os princípios consignados na Lei n.º 46/86 [Lei de Bases do Sistema Educativo], da regionalização, do reforço da autonomia das escolas, da dignificação da carreira docente e da reforma do ensino” (Ministério da Educação, 1988, p. 3444), o Decreto-Lei em questão tem como objetivo “a formação de professores capazes de educar, numa dimensão pessoal e social, para a autonomia e a cooperação, para a reflexão e a intervenção, para a mudança e para a preservação do património cultural” (Ministério da Educação, 1988, p. 3444). Além

disso, declara a Universidade Aberta como a instituição responsável pela criação de materiais formativos, sob a alçada da tutela:

A dimensão do processo de formação dos docentes em serviço e o volume dos recursos disponíveis implicam a criação de um órgão responsável pela concepção, acompanhamento e avaliação do plano de formação, no quadro dos serviços centrais do Ministério da Educação, e justificam o recurso a métodos de formação à distância, cumprindo à Universidade Aberta o desenho, produção e difusão de unidades de formação e de módulos e materiais de apoio supletivo (Ministério da Educação, 1988, p. 3445).

A profissionalização em serviço, entendida como “fase inicial do processo de formação contínua” (Ministério da Educação, 1988, p. 3444), não é tão diferente dos atuais mestrados em ensino, desenvolvendo-se também em dois anos, em que o primeiro, de base teórico-prática, assenta nas ciências da educação (psicologia e sociologia da educação, desenvolvimento curricular organização escolar, didática e tecnologia educativa), podendo ser realizado em várias instituições de Ensino Superior ou em centros integrados de formação de professores. O segundo, por sua vez, tem lugar na escola onde o professor trabalha e passa pelo desenvolvimento de um projeto de formação e ação pedagógica aprovado pela instituição de ensino superior e pelo conselho pedagógico e compreende, no mínimo, uma unidade de ensino supervisionada (Ministério da Educação, 1988).

Para que a Direção-Geral da Administração Escolar reconheça a qualificação profissional aos docentes que a requeiram é então necessário que tenham um curso de habilitação própria, seis anos efetivos de experiência letiva e a aprovação num curso de profissionalização em serviço (DGAE, 2018b). Dos documentos legais acima mencionados, este foi um dos que mais impacto teve nos professores deste estudo, formados, bastantes, durante a década de 80, como prontamente teremos oportunidade de verificar.

Nos nossos dias, na era pós-Bolonha, apenas em casos muitos excecionais um professor de História inicia a sua carreira profissional sem ter tido a formação pedagógica e didática necessária, isto é, tendo habilitação própria, mas não profissional, concedida pelos mestrados em ensino como este, em que se insere o presente relatório de estágio. A

habilitação profissional para a docência tornou-se “condição indispensável para o desempenho da atividade docente em Portugal nos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário” (DGAE, 2018c). No entanto, entre 1984 e 2007, vários cursos eram reconhecidos como concedendo habilitação própria, como verificámos acima, pelo que, nos casos em que não existam professores devidamente qualificados, ainda hoje, “os estabelecimentos públicos de educação e ensino [...] podem, a título excecional, selecionar docentes detentores de cursos reconhecidos como habilitação própria” (DGAE, 2018d).

O Decreto-Lei n.º 43/2007, uma vez mais com o objetivo de “superar os défices de qualificação da população portuguesa” (Ministério da Educação, 2007, p. 1320), aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos ensinos pré-escolar, básico e secundário exigido pelo Processo de Bolonha. Este processo, decorrente da Declaração com o mesmo nome, de 1999, “é o resultado do esforço coletivo de autoridades públicas, universidades, professores e estudantes, desenvolvido em conjunto com associações de partes interessadas, empregadores, agências de garantia da qualidade, organizações internacionais e outras instituições” (Comissão Europeia, 2018) e teve como principais objetivos introduzir o sistema de formação superior em três ciclos – licenciatura, mestrado e doutoramento (designações já utilizadas em Portugal, mas que vão ser alvo de reformas internas e externas, tornando-se incomparáveis às anteriores); aumentar a qualidade do ensino e facilitar o reconhecimento dos períodos de estudo e das qualificações, tendo para isso sido constituído o Espaço Europeu do Ensino Superior em que as diretrizes seguidas são iguais para todos os países-membros. A comparabilidade dos graus e das classificações permitida por um sistema de educação e formação europeia veio facilitar o intercâmbio académico e profissional, unindo de uma outra forma a Europa. Contudo, a adoção do Processo de Bolonha colocou desafios às instituições formadoras de professores e incitou alterações na estrutura e no currículo de formação de professores (Lopo, 2016; Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012). Segundo Mesquita e Roldão (2017),

A adesão das instituições de ensino superior ao Processo de Bolonha trouxe como principais transformações, à formação inicial de professores, a transição de um sistema de ensino baseado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências e a adoção do sistema europeu de créditos curriculares [...] organizado em função do trabalho dos formandos (p. 13).

Já Brito (2015) acrescenta, relativamente a este processo:

No paradigma de Bolonha os estudantes são – ou deveriam ser – os elementos centrais de todo o processo de ensino e aprendizagem. A mudança do ensino [...] pressupõe a centralidade do estudante, tornando-o um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem, que se prevê acontecer ao longo da vida, em qualquer IES [Instituição de Ensino Superior] europeia que tenha adotado o PB [Processo de Bolonha] (p. 257).

Aquele decreto, além de estabelecer que a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente profissional, obtida após a conclusão do segundo ciclo de estudos, no que concerne à nossa área de estudos, uniu, pela primeira vez no mesmo grupo disciplinar, a História e a Geografia, dando origem ao Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Os créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre são 120 no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos (Ministério da Educação, 2007). Ao lermos o decreto percebemos por que objetivos se guia e organiza o processo de formação de professores:

Neste sentido, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Exige ainda o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa, como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores (Ministério da Educação, 2007, p. 1321).

Além do conhecimento científico, garantido pela obtenção de determinados créditos na disciplina em questão durante a licenciatura, a ênfase dada à investigação justifica-se pela “necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja [...]

cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Ministério da Educação, 2007, p. 1321), e valoriza o papel do docente, ao mesmo tempo pedindo-lhe um grande esforço de atualização, nem sempre fácil de conseguir com todas as responsabilidades exigidas pela profissão. À prática de ensino supervisionada, vulgo estágio, é também conferida especial importância neste documento legal:

[...] o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Ministério da Educação, 2007, p. 1321).

A mudança, neste particular, foi brusca:

Este novo modelo rompeu com o estatuto do professor em formação, que antes era entendido como um professor de pleno direito, em funções integrais numa escola (no regime então designado por *profissionalização em serviço*, com um vencimento próprio, e com obrigações profissionais acrescidas pelo facto de o professor em serviço ser supervisionado diariamente por um orientador local e regularmente por um supervisor da instituição responsável pela formação) (Ceia, 2015, p. 319).

Hoje, durante a prática de ensino supervisionada, o aluno/estagiário/professor não tem turmas atribuídas, assistindo apenas às aulas de um professor orientador, as quais deve analisar como forma de aprendizagem, e dando um número reduzido de aulas ao longo do ano, avaliadas ainda mais pontualmente por um professor da instituição de Ensino Superior. Por essa razão, Ceia (2015) opina: “Esta mudança de paradigma, não explicada no texto legal, foi, a meu ver, um retrocesso, precisamente naquilo que se pretendia promover: a qualidade da formação inicial de professores” (p. 319). Ainda assim, no entendimento de Leite, Fernandes e Sousa-Pereira (2017), pode considerar-se que a formação inicial de professores apenas se inicia quando os estudantes contactam com a realidade escolar durante o estágio profissional, ou seja, no segundo ciclo de estudos.

O domínio oral e escrita da Língua Portuguesa, exigido pelo documento em análise, traduziu-se numa verdadeira prova escrita para ingresso nos mestrados em Ensino, um *pro forma* que as instituições exigem aos estudantes de licenciatura ou já licenciados, incluindo nativos, a nosso ver, pondo fortemente em causa a qualidade da formação anterior, uma vez que, aparentemente, não é garantia do conhecimento da língua. Ao invés de uma prova que nada prova, Ceia (2015) sugere, antes, a realização de entrevistas – como já acontece – e de testes de adequação psicológica à profissão.

Apesar de os professores formados após estas alterações serem detentores do grau de mestrado e de o legislador afirmar que este nível “demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional” (Ministério da Educação, 2007, p. 1320), na prática, a diferença entre os docentes mais recentemente formados e os licenciados “pré-Bolonha” não é significativa, pelo que foi até proposto pelo governo no decorrer deste ano que aquelas licenciaturas fossem equiparadas a mestrados, o mesmo acontecendo com os bacharelatos que passariam a ser equivalentes às atuais licenciaturas. O principal argumento passava pelo tempo de duração de cada um dos ciclos de estudo, que é, em muitos casos, igual. Contudo, um professor licenciado antes da última grande reforma do Ensino Superior não seria mestre se não tivesse o mestrado, muito embora, para efeitos de concurso, concorressem em pé de igualdade.

[...] um licenciado pré-Bolonha não passará a ser um mestre, mas passará a ter uma equiparação que “é válida para todos os efeitos legais, sendo que aí se incluem concursos de recrutamento, concursos para ingresso em ciclos de estudos e todas as outras dimensões do quotidiano em que seja exigido o grau de mestre”, especificou o Ministério do Ensino Superior [...] (Viana, 2018a).

As últimas notícias, no entanto, desmentem estas declarações, alegando o mesmo Ministro, Manuel Heitor, que tal equivalência não se verifica em nenhum país europeu: “Em resposta ao PÚBLICO, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) confirmou que, embora a possibilidade de equiparação tenha sido ‘ponderada’, ‘a decisão final foi no sentido de não introduzir alterações ao enquadramento legal actualmente vigente nesta matéria’” (Viana, 2018b). Mais tarde, no mesmo dia, 25 de

setembro, surgem novas declarações:

[...] a decisão de não avançar para a equiparação das licenciaturas pré-Bolonha a mestrados, conforme tinha sido anunciada em Março, “decorreu da consulta pública” sobre o novo diploma de graus e diplomas do ensino superior, que decorreu entre aquele mês e Junho passado. [...] “Dados os resultados da consulta pública, que contou com mais de 100 contributos, foi considerado pelo Governo que não devia ser alterado o enquadramento legal existente”, explicou Heitor, acrescentando que “é para isso que servem as consultas públicas”. O ministro escusou-se a indicar que tipos de obstáculos terão sido colocados neste procedimento (Viana, 2018c).

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 79/2014 diminuiu a componente da formação educacional geral e aumentou a componente da formação nas didáticas específicas durante o segundo ciclo de estudos. No caso que mais nos interessa, assistimos a um recuo face à legislação anterior, que valoriza cada uma das disciplinas antes agregadas, por outro lado retirando oportunidades de emprego aos que agora se formam:

Procede-se também [...] ao desdobramento do mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área de docência ao nível da habilitação de ingresso, e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 2820).

O facto de o mestrado, que fora, durante alguns anos, conjunto, deixar de o ser implicou também mudanças ao nível no primeiro ciclo, uma vez que, até aí, para se ter acesso ao segundo ciclo de estudos era necessário ter créditos em ambas as áreas disciplinares e, por isso, os alunos eram obrigados a fazer a licenciatura em História com minor em Geografia ou vice-versa. Não tendo deixado de existir oficialmente, essa variante conta com pouquíssimos alunos hoje em dia, dado que, a partir deste decreto-lei os requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre passou a ser 120 créditos em História para o mestrado em ensino desta disciplina e 120 em Geografia para ser professor daquela (Ministério da Educação e Ciência, 2014). Lembremo-nos que a licenciatura se encontra completa com a aprovação a 180 ECTS e que, no atual plano de estudos da licenciatura em História da Faculdade de

Letras da Universidade do Porto, apenas 30 são consagrados à escolha de unidades curriculares que podem não ser desta área. A versão da licenciatura com minor em Geografia assegura, na mesma, a entrada no segundo de ciclo de estudos ao ser composto por 126 ECTS em História e 54 em Geografia (Faculdade de Letras da Universidade do Porto [FLUP], 2018).

Ceia (2015), assumindo a mesma postura crítica com a qual já nos temos deparado, conclui, no final da sua reflexão acerca da (in)definição de uma filosofia curricular na legislação sobre o tema:

O nosso sistema tem funcionado na lógica: o Ministério decreta a um tempo, o Ensino Superior cria cursos e forma em acordo com o que foi decretado em outro tempo, e as escolas acolhem os diplomados e arrumam-nos numa carreira em outro tempo diferente, sem que alguma vez se tenha conseguido fazer tudo isto articuladamente, seguindo os mesmos padrões de qualidade da formação dos professores, do seu desempenho profissional e das condições de trabalho docente (p. 325).

De forma geral, e uma vez que atualmente existe uma maior fragmentação no que diz respeito à formação de professores, as alterações anteriormente referidas podem, porventura, colocar entraves à integração do conhecimento e à qualidade da aprendizagem dos futuros professores (Bendl, Voňková, & Zvírotsky, 2013). Desta forma, autores como Flores e Ferreira (2016) também consideram que estamos perante um retrocesso face aos modelos anteriores de formação de professores.

Capítulo 2 – Enquadramento empírico

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as opções metodológicas tomadas ao longo do processo de construção do instrumento de inquirição que moldou toda a investigação. Apesar de os inquéritos por questionário se terem tornado tão comuns no nosso dia-a-dia, apenas comprovando a sua eficácia e utilidade, sendo utilizados por um sem-número de indivíduos e entidades com o intuito de auscultar opiniões, hábitos e costumes, tal não significa que sejam de fácil elaboração. Pelo contrário, criá-los pressupõe um processo decisivo que pode influenciar de sobremaneira os resultados, pelo que se pretende que esteja o mais adequado possível aos fins a que se propõe. Foi com esse intuito que dividimos o texto que se segue em quatro partes: uma, primeira, dedicada ao processo de elaboração do questionário de forma geral: base científica, forma de apresentação, tipo de questões e estrutura; depois, uma outra, que se entrecruza naturalmente com a primeira, diz respeito às opções metodológicas concretas e aos objetivos da intervenção, descrevendo mais pormenorizadamente o conteúdo do questionário, justificando-o; finalizada uma primeira versão do formulário, urge testá-lo, com a intenção de verificar a sua aplicabilidade e de melhorar o seu conteúdo e, até, a sua forma, daí que nos dediquemos, na penúltima parte do capítulo, a ilustrar o processo de testagem que conduziu ao questionário final; por fim, explicaremos como foi aplicado o inquérito. Esperamos, com este enquadramento, tornar claras as diferentes etapas da conceção do inquérito intitulado “A docência de História no século XXI”, desde a fase de pesquisa até ao produto final e à sua distribuição.

2.1. O processo de elaboração do questionário

Feita a devida revisão da literatura sobre os temas que pretendíamos ver abordados e a conseqüente reflexão acerca das informações que nos interessava obter para uma melhor e mais atual ilustração daquilo que significa ser professor de História hoje em dia, em todas as suas vertentes, chegara o tempo de elaborar o questionário que nos permitiria atingi-las. Metodologias comuns na área das ciências sociais, como a observação e a realização de entrevistas, revelar-se-iam úteis, porventura até mais, pois permitiriam

atingir novas profundidades. Contudo, dada a natureza deste estudo, integrado num relatório de estágio, num ano acompanhado de tantas outras solicitações, o questionário foi a opção que nos pareceu mais viável, tendo em conta as condicionantes, por nos permitir uma relativamente rápida aplicação, sem levantar problemas de maior na análise e interpretação dos dados, mas ainda assim possibilitar uma caracterização completa, através de questões concretas. No entanto, sabemos que “Os questionários e as entrevistas dão-nos os dados expressos pelos próprios inquiridos. Tais dados reflectem o que os sujeitos pensam, mas estes podem ser influenciados, tanto pela auto-consciência como pelo desejo de criarem uma impressão favorável” (Tuckman, 2000, p. 358), o que deve sempre ser tido em conta na hora da análise dos resultados.

Para elaborar o inquérito por questionário aplicado, começámos por realizar uma análise bibliográfica de alguns artigos que explicavam, passo a passo, os procedimentos necessários à construção de um questionário fiável e corretamente estruturado do ponto de vista científico, tarefa não tão fácil como aparentemente podemos pensar. Bell (2004) refere exatamente isso: “Planificar um bom inquérito é bem mais difícil do que imagina. [...] Há que atentar na selecção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução dos questionários” (p. 117). Esta tarefa prévia revelou-se essencial para que o primeiro inquérito, uma espécie de rascunho, demonstrasse já alguma coerência, não obstante a multiplicidade de temas que queríamos ver abordados.

O inquérito em questão teve por base dois outros: um questionário europeu anónimo, na sua versão dirigida a professores, no âmbito de um projeto de 1997 que tinha como objetivo perceber como é que os jovens entendem a História e traçar um perfil da sua consciência histórica, cujo coordenador nacional foi José Machado Pais (1999). Este está disponível na íntegra na obra “Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu”, da autoria daquele investigador. Ao mesmo tempo, baseámo-nos também numa versão do questionário inicialmente elaborado por Rafael Porlán Ariza aquando da sua tese doutoral³, o INPECIP (*Inventario de Creencias Pedagógicas y Científicas de los Profesores*), adaptado por Garcia, Sólis e Grosso acerca

³ Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza e desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tese de doutoramento (inérita). Universidad de Sevilla: Sevilla.

das representações científico-pedagógicas dos professores de ciências sociais e humanas, retirando e ajustando partes de um e de outro, organizando-as conforme nos parecia mais lógico, tendo em conta a grande variabilidade de assuntos a tratar.

Desde cedo nos interrogámos acerca da forma de apresentação do questionário, uma vez que “Um questionário preparado de uma forma excelente perderá muito do seu impacto se tiver uma apresentação pouco cuidada” (Bell, 2004, p. 125). Apesar de preferirmos, desde logo, a opção *online*, com recurso à plataforma gratuita *Google Forms*, que já havíamos utilizado em trabalhos anteriores, fomos advertidos para a potencialmente fraca adesão dos participantes, ainda mais tratando-se de professores, sempre tão ocupados, assoberbados por *e-mails* diários e, não raras vezes, pouco familiarizados com este tipo de tecnologia. No entanto, os benefícios deste tipo de aplicação, distribuição e recolha de inquéritos são múltiplos, como já escreviam Matthew & Sutton em 2004:

A vantagem dos questionários eletrónicos é que os dados podem ser automaticamente recolhidos para um ficheiro que, por sua vez, pode ser importado para um pacote de análise adequado. O questionário eletrónico pode ser escrito de forma a que a seleção accidental de um número inapropriado de categorias ou a não resposta possam ser evitadas⁴ (p. 160).

Ainda assim, hesitámos, por momentos, pensando em aplicar o inquérito de forma híbrida, isto é, criar uma rede de contactos composta, por exemplo, pelos orientadores dos vários núcleos de estágio e pelos seus colegas de área disciplinar, dispondo-nos a entregar em mão os questionários ou contando com a colaboração dos colegas estagiários nessa tarefa, ao mesmo tempo enviando a versão eletrónica do mesmo a outras escolas, cujo contacto teríamos de recolher, garantindo, desta forma, que, caso ninguém ou poucas pessoas respondessem ao inquérito *online*, teríamos um número suficiente de questionários para analisar. No entanto, tal acabou por não ser necessário, optando-se pela aplicação do instrumento de inquirição somente pela via amiga do ambiente.

⁴ Tradução livre da autora. No original: “*The advantage to Web-based questionnaires is that the data can automatically be placed in a data file that in turn can be imported into a suitable analysis package. The Web-based questionnaires can be written in such a way that the accidental selection of an inappropriate number of categories or failure to respond can be avoided*” (Matthew & Sutton, 2004, p. 160).

O papel não foi inteiramente posto de lado, uma vez que começámos por fazer um rascunho em suporte físico, para analisar e aperfeiçoar ao máximo cada questão e afirmação, com o objetivo de diminuir qualquer ambiguidade e torná-lo o mais simples e objetivo possível. Além disso, a versão em papel permitiu agilizar o processo de testagem, como adiante veremos.

Numa primeira fase, demos primazia às perguntas de resposta fechada, cujas vantagens, “em termos da facilidade de tratamento dos resultados, são evidentes” (Moreira, 2004, p. 124), optando-se em segunda instância por acrescentar algumas questões de resposta aberta, de forma a enriquecer o questionário e a permitir traçar uma caracterização mais fidedigna da população respondente, os professores do grupo de recrutamento 400, conscientes de que, como escreve Youngman, “As respostas a questões verbais [ou abertas] podem produzir informações úteis, mas a sua análise levanta alguns problemas. É possível que seja necessária uma espécie de análise de conteúdo [...]” (citado por Bell, 2004, p. 119).

Posto isto, a nível de organização, o questionário aplicado encontra-se dividido em sete partes, seguindo as recomendações de Bell (2004): “Deixe as questões delicadas para mais tarde. Comece com perguntas mais simples e fáceis de responder e vá avançando para os tópicos mais complexos” (p. 126) e de Matthew & Sutton (2004): “É importante que as questões estejam organizadas por áreas de tópicos semelhantes”⁵ (p. 171). Assim, começámos pela identificação e pelos dados académicos e profissionais, passando depois pela formação para a docência de História, questões acerca do processo de ensino-aprendizagem e sobre os documentos estruturadores, terminando com uma secção global acerca do exercício da profissão docente. Sendo este um inquérito por questionário de largo espectro, as perguntas seguiram tipologias variadas (abertas, lista, categoria, quantidade, grelha) consoante o objetivo que pretendíamos, privilegiando, contudo, as respostas dadas em escalas de Likert. Nenhuma das questões e afirmações, fossem de resposta aberta ou fechada, eram obrigatórias.

Deste modo, o questionário, mais longo do que eventualmente seria desejável,

⁵ Tradução livre da autora. No original: “*It is important that the questions are organized by similar topic areas*” (Matthew & Sutton, 2004, p. 171).

aborda de forma exaustiva muitas das questões que se consideram pertinentes para traçar um perfil do docente de História no século XXI.

2.2. Opções metodológicas e objetivos da intervenção

Ao longo do processo de construção do questionário, tivemos sempre presente o objetivo principal do nosso trabalho: caracterizar o professor de História das nossas escolas, em exercício de funções no presente ano letivo (2017/2018), ao auscultá-los acerca da importância da formação, das suas conceções da disciplina, do processo de ensino-aprendizagem, das dificuldades da profissão, entre outros aspetos, ainda que alertados para o facto de que “o investigador é frequentemente tentado a assumir que os comportamentos dos inquiridos são congruentes com as suas atitudes” (Foddy, 1996, p. 3), como também já havia avisado Tuckman (2000). Para o atingir, optámos por utilizar, maioritariamente, uma metodologia quantitativa, que revelou ser extremamente útil para a consecução do objetivo anteriormente elencado, ao permitir respostas concretas a questões bem definidas, e facilitadora no que toca à ulterior análise dos dados:

[...] à medida que a recolha de dados se torna crescentemente computadorizada, os entrevistadores guardam as respostas ao introduzi-las no computador, e o processo de inquirição torna-se mais fácil se a maioria das respostas puder ser registada através da introdução de um número em vez de uma resposta narrativa⁶ (Fowler, 1995, p. 177).

Desta forma, começámos o questionário por apresentar o objetivo do inquérito, bem como o âmbito em que se inseria, isto é, o relatório final de iniciação à prática profissional, garantindo o anonimato dos participantes, a quem pedimos a colaboração substantiva, e terminando por deixar o contacto, uma conta de *e-mail* feita propositadamente para este fim, para que os inquiridos nos pudessem contactar em qualquer momento e ver esclarecidas quaisquer dúvidas que pudessem surgir, de acordo

⁶ Tradução livre da autora. No original: “as data collection becomes increasingly computerized, interviewers record answers by entering them into a computer, and the survey process goes more smoothly if most answers can be recorded by entering a number rather than a narrative answer” (Fowler, 1995, p. 177).

com as indicações de Moreira (2004):

Pretende-se com este primeiro bloco motivar os participantes para uma participação conscienciosa [...]. O primeiro elemento é quase sempre constituído pela apresentação do investigador e/ou do estudo que este está a realizar [...]. Um segundo elemento, ligado a este, refere-se ao tipo de informação que se pretende recolher e ao seu uso futuro. [...] Um terceiro elemento visa sobretudo afastar receios e assegurar a confiança e a colaboração dos respondentes (pp. 202-204).

Os sempre necessários dados identificativos constituem a primeira secção e cingem-se à idade, de resposta aberta, e à identificação do género, desta feita fechada.

Os dados académicos, que lhe seguem, encontram-se divididos em três questões: primeiro, os inquiridos deviam identificar o/s curso/s e grau/s académico/s que possuíam; depois, a/s instituição/ões onde realizaram a/s formação/ões académica/s; por fim, o/s ano/s letivo/s em que a/s terminaram. Para cada um destes parâmetros, decidimos colocar quatro opções de resposta, em texto livre, uma dedicada à licenciatura, outra à especialização, outra ao mestrado e outra ao doutoramento. O respondente devia preencher somente a parte que lhe conviesse, deixando as outras em branco. A opção de deixar as respostas abertas foi tomada após pesquisa dos cursos e instituições possíveis, e de nos termos deparado com uma variabilidade enorme que inviabilizava a existência de uma escolha múltipla, por exemplo, tendo em conta que a terminologia e mesmo a organização curricular se alteraram inúmeras vezes ao longo dos anos. Contudo, com a intenção de facilitar e organizar a resposta, escolhemos também utilizar a ferramenta de pré-preenchimento e dividir cada uma das questões (2.1., 2.2. e 2.3.) em quatro linhas.

A terceira secção pretendeu indagar os professores acerca dos seus dados profissionais. Para isso, começámos por colocar uma questão de escolha múltipla sobre os anos de serviço (até 31 de agosto do presente ano), passando, seguidamente, a duas questões acerca do distrito e do concelho da escola onde lecionam, ambas de resposta aberta. Ainda sobre a escola, interessou-nos saber se era pública, privada ou outra, se era um território educativo de intervenção prioritária (TEIP) e se tinha contrato de autonomia. Nesta secção coube também uma questão acerca dos anos de escolaridade lecionados pelos professores respondentes, dando-lhes as opções mais óbvias: 3.º ciclo do Ensino

Básico, Ensino Secundário Regular e Ensino Profissional, garantindo que poderiam escolher mais do que uma opção e que, a estas, poderiam acrescentar, livremente, outras realidades. As três primeiras secções têm como objetivo, sobretudo, perceber quem são e onde trabalham os nossos professores de História

A quarta secção, já mais longa, teve como intenção compreender que tipo de formação apresentam os nossos docentes. Antes de mais, perceber a modalidade da formação profissional: inicial, em serviço/exercício ou outra. Depois, quando terminaram a profissionalização. A seguinte questão, 4.3., serviu quase como controlo e, também por essa razão, foi a única que pretendeu averiguar duas variáveis, algo pouco recomendado em questionários: o curso e a instituição de ensino superior em que o respondente obteve a habilitação profissional para a docência. A partir deste momento, a estrutura do inquérito alterou-se significativamente, passando a privilegiar, quase exclusivamente, tabelas de afirmações a serem respondidas em escalas de Likert, muitas vezes de número par, para que os inquiridos tivessem de tomar uma posição, ao invés de se abrigarem na opção do meio, pois “aquela categoria intermédia torna-se um refúgio para aquelas pessoas a quem falta a informação necessária para ter uma opinião sobre uma questão. Essas pessoas são diferentes de pessoas informadas ambivalentes”⁷ (Fowler, 1995, p. 163). Com o mesmo intuito, foram utilizados advérbios como “totalmente”, no caso da concordância ou discordância, em vez de “fortemente”, por exemplo, ou “nunca” e “sempre”, ao invés de “quase nunca” ou “quase sempre”, pois, segundo Fowler (1995), “provavelmente não faz mal fazer com que os respondentes se comprometam”⁸ (p. 163). O primeiro destes quadros, 4.4., é constituído por oito afirmações relativas à formação conducente à habilitação profissional e aborda questões como as competências pedagógicas e científicas fornecidas pela formação, a sua utilidade, a importância da formação inicial no desenvolvimento da identidade profissional do docente e aspetos relacionados com o início da carreira. Segue-se-lhe outro quadro, desta feita acerca da formação contínua, com sete afirmações que pretendem auscultar os hábitos formativos

⁷ Tradução livre da autora. No original: “*that middle category becomes a haven for those people who lack the information needed to have an opinion about a question. Those people are different from ambivalent informed people*” (Fowler, 1995, p. 163).

⁸ Tradução livre da autora. No original: “*it probably does not hurt to make respondents commit themselves*” (Fowler, 1995, p. 163).

dos professores, bem como as suas motivações para este investimento e opiniões acerca dos seus resultados. A escala, no entanto, difere, passando de graus de concordância (quatro opções) a graus de frequência (cinco opções). O problema deste tipo de escala, que voltará a ser utilizada na secção seguinte, é que os conceitos do que é ou não frequente podem variar tremendamente de inquirido para inquirido, o que não significa que respostas diferentes indiquem padrões de comportamento distintos (Fowler, 1995). No extremo, um inquirido pode considerar que aplicar o que aprendeu em contexto de formação cinco vezes num ano é algo ocasional e outro, que o faz uma vez por semana, assinalar a mesma opção. Conscientes desta fragilidade, optámos por utilizá-la ainda assim ao invés de pedir respostas que exigissem números concretos, devido ao facto de que “Os respondentes podem nem sempre ser capazes de se lembrarem de acontecimentos exatos, particularmente da frequência dos mesmos, num período temporal específico”⁹ (Matthew & Sutton, 2004, p. 170) e também porque as realidades podem ser totalmente diferentes de caso para caso (por exemplo, dois professores poderiam afirmar que participaram, no último ano, em três formações realizadas na escola onde lecionam, sendo que numa escola esse foi o total de formações e noutra apenas um terço, o que não parece resolver o dilema anterior). Além disso, Fowler (1995) indica: “‘Normalmente’ ou ‘sempre’ do lado positivo e ‘raramente’ ou ‘nunca’ do lado negativo são [termos] bastante bem definidos e comumente compreendidos”¹⁰ (pp. 158-159). Ainda dentro da área da formação contínua, pedimos aos professores que assinalassem o grau de necessidade (nada, pouco, bastante, muito), aparentemente menos ambíguo, de formação em algumas áreas relacionadas com o ensino, identificando sete que considerámos mais prementes, mas inserindo uma linha extra, de respostas livre, para que pudessem escrever outras, não consagradas. Finalmente, um último quadro, sobre a avaliação docente, de volta aos quatro níveis de concordância, teve como objetivo, a partir de seis linhas, inferir a opinião dos professores acerca deste mecanismo avaliativo.

A secção cinco distancia-se da sua predecessora por se focar na atividade do

⁹ Tradução livre da autora. No original: “*Respondents may not always be able to remember exact events, particularly frequency of events, over a specified timescale*” (Matthew & Sutton, 2004, p. 170).

¹⁰ Tradução livre da autora. No original: “*‘Usually’ or ‘always’ on the positive end and ‘rarely’ or ‘never’ on the negative end are [terms] fairly well defined and commonly understood*” (Fowler, 1995, pp. 158-159).

docente dentro da sala de aula e não fora dela. O processo de ensino-aprendizagem teve aqui o papel de destaque, sendo analisado com minúcia através de cinco longas grelhas, com a intenção de ilustrar o ensino da História nas nossas escolas hoje em dia. Destas, as três primeiras seguiram a escala de frequência com cinco opções e as duas últimas os quatro níveis de concordância. Em todas elas se utilizou a técnica de acrescentar uma linha em branco, no final dos quadros, de resposta aberta, para que os inquiridos tivessem a liberdade de acrescentar o que considerassem pertinente. O primeiro quadro incidia sobre os objetivos dos docentes aquando do processo de ensino. A afirmação “Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos...” foi seguida de dezanove linhas que a completavam, abordando aspetos tão diversos quanto a valorização do património, a assimilação de datas, a desconstrução de estereótipos e o julgamento moral dos acontecimentos históricos. O segundo diz respeito às tarefas pedidas pelos professores. Em catorze linhas, pretendemos saber como trabalham os alunos nas aulas da disciplina. Ouvem somente? Trabalham em grupo? Analisam documentos? Com que frequência fazem cada uma destas atividades? Depois, no 5.3., quisemos analisar a relação pedagógica entre alunos e professores, em onze afirmações relacionadas com as emoções, a participação dos alunos ao nível das decisões, a regulação da disciplina e mais. Já no ponto seguinte, o foco foi a avaliação, como não poderia deixar de ser num questionário dirigido a professores e numa secção que pretende caracterizar o processo de ensino-aprendizagem. Em doze afirmações, os inquiridos expressaram a sua concordância ou discordância face aos exames nacionais, aos testes escritos, aos trabalhos de casa e aos trabalhos de projeto, entre outros. Por fim, em vez de uma frase a completar, utilizámos uma questão muito direta e objetiva: “Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?”. Elencámos doze que nos pareceram comuns, entre a falta de tempo, as alterações curriculares, o processo de colocação nas escolas, a falta de interesse dos alunos,... No entanto, como em todas as questões nesta secção, os professores eram convidados a partilhar outros problemas que não considerámos:

Enquanto todos os esforços devem ser empregues para assegurar que a lista de respostas é exaustiva, é prática comum, para questões que apresentam várias

respostas, incluir uma categoria final que permita ao respondente indicar que nenhuma das categorias elencadas foi apropriada¹¹ (Matthew & Sutton, 2004, p. 164).

A penúltima secção era referente aos documentos estruturadores: programa curricular (6.1.), metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico (6.2.) e manuais escolares. O esquema seguido foi o de tabelas, novamente, com quatro opções de resposta (Discordo totalmente, Discordo, Concordo e Concordo totalmente) e algumas afirmações referentes a cada um dos documentos, sem, desta vez, deixar a opção de os docentes escreverem texto livre, ou corria-se o risco, sendo estes documentos sempre alvo de opiniões muito vincadas, de os mesmos dissertarem sobre o assunto. Apesar de interessante, essa não era a intenção deste trabalho, cujas particularidades obrigam a uma racionalização do tempo. Posto isto, a questão 6.1. encerra seis linhas, a 6.2. sete e a 6.3., acerca dos livros escolares, quinze.

A secção número sete teve como principal intenção dar um sentido de globalidade ao questionário e ouvir os professores acerca daquilo que representa a sua profissão. Para tal, uma simples pergunta, “Qual a sua opinião acerca da profissão docente?”, seguia-se de sete afirmações, com as quais os professores podiam ou não concordar.

Ao nível da linguagem utilizada, pretendeu-se manter uma certa formalidade necessária neste tipo de estudos, tendo em conta o público-alvo, mas ao mesmo tempo aproximar o inquirido do inquirido, tornando o seu preenchimento mais apelativo. Para este efeito, utilizámos linguagem formal, mas, sempre que os professores deviam completar alguma afirmação, colocámo-la na primeira pessoa, como no exemplo “nas minhas aulas de História, os alunos... Ouvem as minhas exposições.” (5.2.).

Por fim, resta-nos remeter para o Anexo 1, onde se encontra o questionário aplicado na íntegra, na sua versão em papel, apenas por questão de maior comodidade, uma vez que nunca foi verdadeiramente aplicado neste suporte.

¹¹ Tradução livre da autora. No original: “While every effort should be made to ensure that the list of responses is exhaustive, it is common practice for questions that list a number of responses to include a final category that allows the respondent to indicate that none of the listed categories were appropriate” (Matthew & Sutton, 2004, p. 164).

2.3. O processo de testagem

Finda a construção do questionário, foi necessário testá-lo, seguindo os procedimentos metodológicos recomendados, com o objetivo de avaliar eventuais falhas ou questões dúbias existentes no instrumento de inquirição, a partir de uma perspectiva distanciada e em contexto real. Para isso, e tendo em conta que “O ideal seria testar o questionário com um grupo semelhante ao que constitui a população do estudo” (Bell, 2004, p. 129), aplicou-se o questionário a seis professoras da escola onde se realizou o estágio pedagógico que, confrontadas com o pedido, rapidamente anuíram ao mesmo, não obstante ter sido feito após uma reunião, num final de tarde do segundo período, dia 6 de março. A orientadora de estágio, por já conhecer de perto o conteúdo do questionário, tendo acompanhado a sua formulação e contribuído para a melhoria do mesmo sempre que necessário, fez o favor de contactar uma colega de outra escola, para que esta pudesse testar o questionário de forma mais imparcial. Alertadas para o facto de se tratar da primeira versão de um questionário que iria constituir o núcleo do relatório final de estágio, daí a sua importância, foi-lhes pedido que analisassem cada questão com rigor e exatidão, respondendo às mesmas, e que se sentissem à-vontade, pois era exatamente esse o objetivo deste exercício, para rasurar, escrever dúvidas e/ou sugestões, colocar pontuação, enfim, para fazerem uma crítica construtiva ao texto, com o intuito de o melhorar. Além disso, as professoras sabiam que os dados que agora preenchessem não seriam utilizados para apresentação e análise no relatório final de estágio, pois tudo indicava, como aconteceu, que a versão de teste diferiria da versão final efetivamente aplicada. Conscientes de que o simples preenchimento do inquérito é um processo moroso (cerca de 15 minutos), quanto mais a sua testagem, concordámos, entre todas, que este fosse levado para casa e devolvido posteriormente, em mão ou deixado no gabinete da área disciplinar, caso quisessem manter o anonimato. Esta fase do trabalho durou cerca de uma semana, entre a entrega dos questionários e a devolução do último.

Foi apenas ao reunir os seis inquéritos, de oito páginas cada um, não obstante o tamanho da fonte utilizada fosse tão-somente 10, que analisámos atentamente as indicações das docentes, em conjunto com o orientador, e procedemos às alterações que considerámos pertinentes. Por exemplo, casos houve em que duas opiniões se

contradisseram acerca de uma mesma questão; quando assim foi, decidimos por qual optar, normalmente mantendo a versão que mais se aproximava da já existente. As respostas abertas que colocámos a seguir a algumas tabelas, como descrito acima, foram, nesta fase, especialmente úteis, ao permitirem-nos acrescentar itens referentes a áreas, objetivos, estratégias, entre outros, aos próprios quadros, tornando-os mais completos e abrangentes, diminuindo a necessidade de os inquiridos escreverem em texto livre. Ao nível da redação, foram também sugeridas algumas alterações, no sentido de neutralizar as afirmações, cremos, pois fomos confrontados com determinados adjetivos rodeados. No entanto, se em algumas opções concordámos e procedemos à respetiva alteração, noutras, porque a intenção era exatamente a de provocar uma reação mais forte no professor, decidimos manter a escrita inicial.

Posto isto, o inquérito final não apresenta alterações de fundo relativamente à versão de teste, o que nos indica que se constitui como claro e de fácil interpretação. Ainda assim, esta etapa revelou-se essencial para aprimorar o questionário que viria a ser efetivamente aplicado, da forma que a seguir apresentamos.

2.4. A aplicação do questionário

Encontrado o questionário final, após as devidas modificações sugeridas durante o processo de testagem, chegara finalmente o momento de o aplicar. Para isso, procedemos à sua passagem do papel para o *Google Forms*, conforme foi já explicitado, tendo terminado definitivamente a sua elaboração dia 30 de março. Começámos por enviá-lo, dia 16 de abril, às colegas da escola onde se realizou o estágio, as mesmas que tiveram tão importante papel aquando do teste do mesmo, pedindo-lhes o favor de, se pudessem e considerassem conveniente, o partilharem com outras professoras que conhecessem, pois, se enviado desta forma mais informal, com certeza os docentes acederiam de uma outra forma.

Concomitantemente, começámos a recolher o contacto eletrónico das escolas portuguesas. Inicialmente, havíamos pensado em reunir o contacto de apenas algumas, escolhidas aleatoriamente, entre as diferentes zonas do país, além de, claro, nos socorrermos das escolas parceiras da faculdade na formação inicial de professores. No

entanto, tão-só começámos esta busca, deparamo-nos com o sítio *Portal das Escolas* (<https://www.portaldasescolas.pt/>), “o sítio de referência das escolas e constitui a maior rede colaborativa em linha da educação em Portugal” (Portal das Escolas, 2018b). Aí encontrámos o *e-mail* de todas as escolas do país, públicas e privadas, à exceção das regiões autónomas. Para proceder à sua recolha, fomos à secção “Escolas” e preenchemos apenas a região, correspondente às direções de serviços regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – DGEstE (Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Norte), uma vez que era obrigatório preencher pelo menos um critério de pesquisa geográfico e este era o mais abrangente, e o nível de ensino. Como não era possível cruzar as escolas com 3.º ciclo do Ensino Básico e as escolas com Ensino Secundário, tivemos de repetir o processo duas vezes, muito embora muitas das escolas fossem as mesmas, o que obrigou a uma atenção redobrada, para evitar repetições, e ao dispêndio de bastante mais tempo. Como não escolhemos assinalar a opção aí constante “apenas Sedes de Agrupamento”, devido ao facto de algumas escolas agrupadas terem conta de *e-mail* própria, deparámo-nos também com alguns contactos repetidos (o da sede de agrupamento era o mesmo das escolas agrupadas). Além disso, escolas havia que não tinham a informação disponível. Quando assim ocorria, pesquisámos a escola individualmente na tentativa de encontrar o contacto de correio eletrónico. Para as regiões autónomas, encontrámos outros dois *sites*: a Direção Regional da Educação dos Açores (<https://edu.azores.gov.pt/escolas/>), e o Portal das Escolas da Madeira (<http://escolas.madeira-edu.pt/EscolasdaRAM/tabid/11869/Default.aspx>), uma página da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos. No primeiro, procurámos as escolas particulares, as escolas profissionais e as escolas públicas, com 3.º ciclo e Ensino Secundário, retirando os *e-mails* diretamente da página, quando os havia, ou indo ao sítio de cada escola, quando necessário. Em relação ao segundo, a pesquisa foi feita por concelhos e, em seguida, na página de cada escola que se inseria nos nossos critérios, ou seja, que tivesse níveis de ensino compreendidos entre o 7.º e o 12.º ano. Terminada esta intensiva e sistemática busca, devidamente limpas as eventuais repetições, elencámos um total de cerca de 1740 *e-mails*, distribuídos da forma que se apresenta em seguida. Não obstante, viemos mais tarde a constatar, alguns estavam já desatualizados, pois voltaram

para trás.

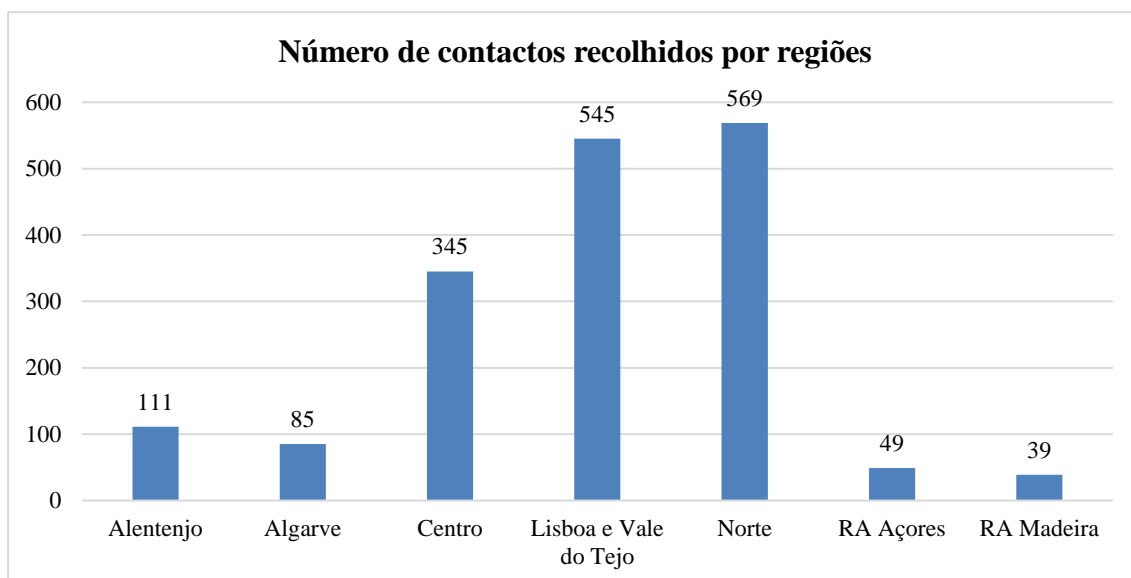


Figura 2 – Número de contactos de correio eletrónico recolhidos por regiões.

Após termos em nossa posse os contactos, o orientador disponibilizou-se para contactar o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), do qual faz parte como investigador, através da sua diretora, pedindo autorização para associar o centro ao presente estudo, através da utilização do seu logotipo, tanto na versão digital do questionário como na versão em papel, e pedindo também a sua colaboração através do secretariado do CIIE, no sentido de ser este centro a enviar uma mensagem às/aos diretoras/es de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, para que convidassem os professores de História (grupo de recrutamento 400) a preencherem o inquérito *online*, assim esperando obter mais respostas do que contaríamos registar se enviado a título individual. Uma vez conseguido o aval da diretora, que prontamente acedeu ao nosso pedido, redigimos o texto do *e-mail* a endereçar às escolas, cuja lista cedemos ao secretariado do centro de investigação, remetendo para a génese da investigação, autores do inquérito e *e-mail* de contacto disponível em caso de dúvidas. O secretariado fez então o favor de o enviar, em nome do CIIE, com os contactos em Bcc, de forma a proteger os dados de cada escola, dia 23 de abril. A reação não se fez esperar. Em dois dias, tínhamos já reunido 136 respostas, sendo que algumas, duas apenas, pelo

que pudemos concluir pela data dos inquéritos, eram também oriundas da primeira fase de divulgação.

Inicialmente, havíamos pensado em contactar também a Associação de Professores de História (APH) e o Serviço de Comunicação e Imagem da FPCEUP, caso o CIIE não concordasse com a nossa proposta. Porém, face ao número elevado de respostas que se foram acumulando ao longo dos dias e que ultrapassaram, em muito, o expectável, tendo em conta que, além de longo, o inquérito foi enviado apenas no terceiro período, um período de grande azáfama nas escolas portuguesas, decidimos que não valeria a pena. Recorremos, no entanto, a mais uma rede informal, os orientadores de alguns colegas de estágio, que nos cederam os contactos de correio eletrónico dos coordenadores de departamento, para, deste modo, atingirmos o número pretendido. Assim, durante praticamente dois meses, entre dia 16 de abril e dia 10 de junho de 2018, quando foi recebido o último questionário, caíram na plataforma *Google Forms* 255 respostas, sendo que a maioria data das duas últimas semanas de abril. Não obstante, após análise mais pormenorizada, deparámo-nos com duas situações: erros do sistema que multiplicaram os questionários (perceptíveis por terem exatamente o mesmo carimbo de data e hora) e respostas em branco ou tão lacónicas (por exemplo, resposta a duas variáveis no total das mais de 160) que decidimos desconsiderá-las por não acrescentarem qualquer valor aos dados. Por este motivo, de ora em diante, referir-nos-emos sempre a 245 inquéritos efetivamente válidos e analisados, em vez dos 255 recebidos.

Capítulo 3 – Apresentação e interpretação dos resultados

O presente capítulo reveste-se de especial importância por ser aqui que se encontram as principais conclusões do estudo, advindas da análise dos resultados do inquérito aplicado, à luz da bibliografia acerca do tema. Antes disso, porém, devemos explicar como foram harmonizados os dados para posterior análise (3.1.), uma das etapas mais morosas e complexas, para depois apresentar (3.2.) e, finalmente, analisar os resultados (3.3.).

3.1. Tratamento dos dados

O *Google Forms* encerra diversas virtualidades: gratuidade, facilidade na construção e organização das questões, imediatez na partilha e na recolha de respostas, entre outras. No entanto, não permite o tratamento dos dados, a não ser de forma muito rudimentar e pouco controlada pelo investigador – referimo-nos a alguns gráficos circulares e de barras automaticamente gerados, sem grande legibilidade e rigor científico, que dizem respeito apenas a algumas questões, uma vez que a plataforma não tem capacidade para oferecer qualquer tipo de tratamento estatístico para as questões de texto livre, a não ser agrupar as respostas semelhantes, como por exemplo “História (93)”, sendo que o número entre parêntesis indica a quantidade de vezes que aquela palavra exata se repetiu. A exatidão dos termos é de facto essencial, uma vez que, tratando-se de uma máquina, distingue minúsculas, maiúsculas, acentos, espaços, entre outros, fazendo com que “História” seja considerado um registo diferente de “Historia” e de “história”, por exemplo. Como iremos perceber, tal facto tornou o processo muito mais moroso. Por aquele motivo, optámos por utilizar o *software* de análise estatística para ciências sociais *IBM SPSS Statistics 25*, com o qual já tínhamos trabalhado no ano anterior, o que nos dava alguma segurança e foi determinante para preferir este programa ao clássico *Excel*, capaz também de fazer o tratamento estatístico básico que pretendíamos.

Outro dos pontos positivos do *Google Forms* é automaticamente registar as respostas numa folha de cálculo do *Excel*, o que se revela especialmente útil para as perguntas de resposta fechada, no caso, a maioria. Além disso, torna-se mais fácil

transferir as informações para a base de dados do *SPSS*, com um simples “copiar-colar”. Assim, o primeiro passo, devidamente gerada a folha de cálculo com todas as respostas, o que nos permite também trabalhar *offline*, foi preparar o programa de análise estatística para receber os dados. Para isso, inserimos todas as 161 variáveis, sendo que por variáveis entendemos que a questão “1.1. Idade” corresponde a uma variável, mas a pergunta “2.1. Cursos e graus académicos” já vai ser composta por quatro (licenciatura, especialização, mestrado e doutoramento) e a “5.4. Em termos avaliativos, considero que...”, por sua vez, encerra em si treze variáveis: doze afirmações e ainda “Outra/s consideração/ões”. Todas elas tiveram de ser inseridas manualmente: dando-lhes um nome, iniciado sempre por P de “pergunta” e seguido do número da questão e, no caso de haver, do número da alínea, o que significa que P625 corresponde à pergunta número “6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico”, alínea 5, ou seja, a afirmação “Transformam o professor num burocrata/máquina de ensinar História”; atribuindo-lhes um tipo e uma medida, numérico e escala, na esmagadora maioria dos casos (apenas as questões do tipo “Outro/s objetivos”, “Outra/s atividade/s” foram classificadas com sequência de caracteres e medida nominal); e, por fim, codificando os valores, porventura a parte mais importante deste processo inicial, pois seria daqui que adviriam os resultados.

Codificar os valores significa que, por exemplo, a escala “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente” vai corresponder aos números 1, 2, 3 e 4, assim como a escala “Nada”, “Pouco”, “Bastante” e “Muito”. Já a escala utilizada para assinalar o grau de frequência das afirmações, “Nunca”, “Raramente”, “Ocasionalmente”, “Frequentemente” e “Sempre”, ficou codificada de 1 a 5. Esta operacionalização foi extremamente simples, uma vez que bastou substituir, automaticamente, as expressões na folha *Excel* pelo número correspondente e inserir esses dados no *SPSS*. Em todas as questões de resposta fechada este foi o esquema seguido (além das grelhas de afirmações, contamos ainda as questões “1.2. Género”, “3.1. Anos de serviço docente (até 31 de agosto de 2018)”, “3.4. A escola onde leciono atualmente é...”, “3.6. A escola onde leciono é um território educativo de intervenção prioritária (TEIP).”, “3.7. A escola onde leciono tem contrato de autonomia.”, “4.1. Indique a modalidade da sua formação profissional docente.”, com uma ressalva para a 3.4., uma vez que foi necessário

acrescentar uma opção para “Contrato de Associação” e uma outra para “Pública e Privada”, no caso de um respondente que trabalha em dois estabelecimentos de ensino. Na 4.1., alguns dos inquiridos escreveram em texto livre como ou onde obtiveram a sua formação profissional docente, não usando a terminologia mais específica, pelo que decidimos analisar cada uma das respostas, colocando-a na opção mais correta (formação inicial ou formação em serviço/exercício). A questão “3.5. Atualmente, dou aulas... Selecione todas as opções que se aplicarem.” já exigiu outro tipo de codificação, pois combinava vários itens. Assim, conforme as respostas recebidas, atribuiu-se um número a cada nível/tipologia de ensino, de 1 a 10 (2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário Regular, Ensino Profissional, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), Ensino Recorrente e Ensino Especial, e ainda a Direção, à qual demos o número 999, e depois procedeu-se à junção dos algarismos, isto é, o número 123 era entendido pelo *SPSS* como 2.º (1) e 3.º ciclo do Ensino Básico (2) e Ensino Secundário (3), num total de 27 combinações. Ainda na secção 3, perguntas número 3.2. e 3.3., relativas, respetivamente, ao distrito e ao concelho de lecionação, o critério usado foi o alfabético (17 distritos e 98 concelhos).

As questões de resposta aberta foram as mais difíceis de codificar, necessitando de um longo trabalho prévio de harmonização, por diversas razões: por um lado, como referido anteriormente, o *Google Forms* é sensível a todas as alterações de escrita; por outro, existe uma multiplicidade enorme de cursos de licenciatura e especialização, principalmente, bem como de instituições onde se realizaram. Referimo-nos, no caso da licenciatura, por exemplo, a 242 respostas, com diferentes variantes, ramos e combinações, que tiveram, necessariamente, que ser uniformizadas, agrupadas, ordenadas e numeradas. Outras vezes houve em que os respondentes, onde deveriam ter colocado apenas a designação do curso, acrescentaram também a instituição de ensino superior onde o obtiveram, por vezes repetindo-a em seguida, algo que foi acontecendo amiúde também noutras questões, obrigando-nos a uma atenção redobrada para evitar multiplicações que comprometeriam a veracidade dos dados. Na questão “2.1. Cursos e

graus académicos”, no que diz respeito às alíneas da especialização, do mestrado e do doutoramento, as designações apresentadas não são, em muitos casos, as utilizadas pelos professores, mas sim áreas temáticas sob as quais agrupámos uma variedade de cursos: a título de exemplo, podemos referir a área “Educação”, no âmbito da especialização, que congrega, entre outros, cursos como “Administração e Gestão Escolar”, “Ciências da Educação”, “TIC em contextos de aprendizagem” e as pós-graduações relacionadas com o ensino da História; já a denominação “História”, no que diz respeito aos cursos de mestrado, não distingue entre História Contemporânea, Moderna ou Medieval ou até mesmo História Marítima, uma das respostas que recebemos. A 2.2., relativa às instituições, não apresentou problemas de maior ao nível da codificação, mas, ainda assim, deparámo-nos com situações, que classificámos como indeterminadas, como “Ramo de Formação Educacional”, “Ciências da Educação”, “Lisboa”, entre outras. De forma a harmonizar as respostas, optámos por nos referirmos sempre à universidade e não à faculdade ou escola em questão. Os institutos foram agrupados pela sua pouca representatividade (Instituto Superior de Ciências Educativas, Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, entre outros), bem como as fundações (Calouste Gulbenkian, Ricardo Espírito Santo Silva) e as escolas superiores de educação (Setúbal, Coimbra, Leiria, etc.). Como verificaremos adiante, as informações relativas à secção 2 nem sempre coincidem, isto é, não temos os mesmos números para os cursos, para as instituições e para os anos de término de um determinado nível de ensino (por exemplo, 240 respostas ao nível da licenciatura em todos os itens a ela referentes: curso, instituição e ano de conclusão), algo que nos ultrapassa, pois relaciona-se diretamente com os docentes e a sua liberdade de não responderem exaustivamente a todas as questões do inquérito. Porém, no caso dos doutoramentos, dado o número limitado de respostas, foi simples verificar incongruências: docentes que preencheram o espaço relativo à instituição em que o realizaram, mas que não indicaram nem o curso nem o ano de término não foram considerados para posterior análise, por acreditarmos que se tratariam de situações irregulares e por terminar, que poderiam depois enviar os resultados. Por fim, a questão “4.3. Identifique o curso e a instituição do ensino superior em que obteve a habilitação

profissional para a docência de História.” colocou-nos algumas dúvidas sobre a sua operacionalização, por ter a particularidade de ser a única que, contrariamente ao que dizem os preceitos da construção de questionários, pretende avaliar duas variáveis. Como supramencionado, o objetivo desta questão era servir de controlo das respostas dadas anteriormente, mais do que obter novos dados, pelo que optámos por considerar, para efeitos de análise, apenas uma das variáveis, a que considerámos mais relevante: a instituição.

Finalmente, resta apenas referir que as perguntas que deviam ser respondidas com números (idade e anos letivos) não necessitam de codificação alguma. No entanto, para facilitar a leitura dos dados pelo *SPSS*, e porque muitos dos inquiridos assim o fizeram, escolhemos utilizar apenas o ano final quando confrontados com o ano letivo, ou seja, 1987 corresponde ao ano letivo 1986/1987. Aos casos omissos, por sua vez, foi-lhes sempre atribuído o algarismo 0. Estes foram relativamente frequentes, uma vez que nenhum item era de resposta obrigatória.

As questões do tipo “Outra/s área/s” ou “Outra/s estratégia/s”, pela sua natureza, não foram analisadas com recurso ao mesmo programa. Como já mencionado, este tipo de pergunta requiere um método específico para apresentação e estudo dos dados: a análise de conteúdo: “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais refinados e em constante aperfeiçoamento aplicáveis a ‘discursos’ [...] extremamente diversificados”¹² (Bardin, 1986, p. 9), no nosso caso, categorial. Segundo Queirós e Graça (2013), esta metodologia tem como objetivo inferir acerca dos possíveis significados encobertos aquando da comunicação, o que significa que através da análise de conteúdo podemos atingir níveis de entendimento que suplantam a mensagem exata do respondente. No entanto, para conseguir tal fim, é imprescindível percorrer determinados pressupostos que, de acordo com Bardin (citado por Queirós e Graça, 2013), são os seguintes: delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico, desde logo conseguido; constituição de um *corpus* documental, no nosso caso, as respostas recolhidas; definição de categorias; definição das unidades de análise; fiabilidade e a

¹² Tradução livre da autora. No original: “*Un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours [...] extrêmement diversifiés*” (Bardin, 1986, p. 9).

viabilidade. Foi partindo destes preceitos que, de forma algo principiante, escolhemos realizar uma abordagem indutiva, com categorias de análise estabelecidas *a posteriori*, pois “Os *procedimentos abertos* [...] acabam por ser, contudo, os mais frequentes na investigação educacional. Faltam teorias gerais de descrição e explicação de muitos fenómenos, pelo que, sempre que assim é, as categorias devem emergir do próprio material” (Esteves, 2006, p. 110). Desta forma, após elencadas todas as respostas às questões 4.6, 5.1., 5.2., 5.3., 5.4. e 5.5., que apresentamos na íntegra no Anexo 2, procedemos à criação de categorias, um processo demorado, dado que “A categorização, quando se estabelece por um procedimento aberto, mantém-se como provisória ou instável até todo o material pertinente ter sido absorvido” (Esteves, 2006, p. 110). Além disso, é necessário que as categorias sejam regidas pelos princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da exaustividade, da pertinência, da produtividade e da objetividade (Esteves, 2006).

Verificámos, aquando do tratamento de dados, que algumas das respostas recolhidas coincidiam com outras já consagradas nas tabelas. No entanto, decidimos considerá-las, assinalando quando essa categoria já existia, por nos darem outro pormenor acerca das dificuldades, dos objetivos, das estratégias, entre outros, dos professores. As categorias foram sempre ordenadas seguindo o critério decrescente de unidades de registo (a primeira categoria é a que tem mais, refletindo a maior preocupação dos docentes, a última a que tem menos), e o carácter de novidade (quando uma categoria reitera o que já existia no questionário surge apenas depois da categoria nova com o mesmo número de unidades de registo). As respostas constituíram as unidades de contexto (UC), identificadas com um “I” de “inquérito” seguido do respetivo número do mesmo, pela ordem de receção. Não raras vezes as UC são coincidentes com as unidades de registo.

Seguidamente, aquando da apresentação dos resultados, inseriremos as tabelas-síntese com a análise de conteúdo realizada para cada uma das questões acima enunciadas, aclarando quaisquer conclusões na última parte deste capítulo, consagrada à problematização dos dados.

3.2. Apresentação dos resultados

3.2.1. Identificação

Dos 245 questionários recolhidos, apenas 193 continham a idade dos docentes, compreendidas entre os 24 recém-formados e os experientes 65. Desses 193, a média de idades situa-se nos 51 anos, enquanto a moda, o número mais frequente, são os 53. A maioria dos inquiridos (75,5%¹³) identificam-se como sendo do sexo feminino.

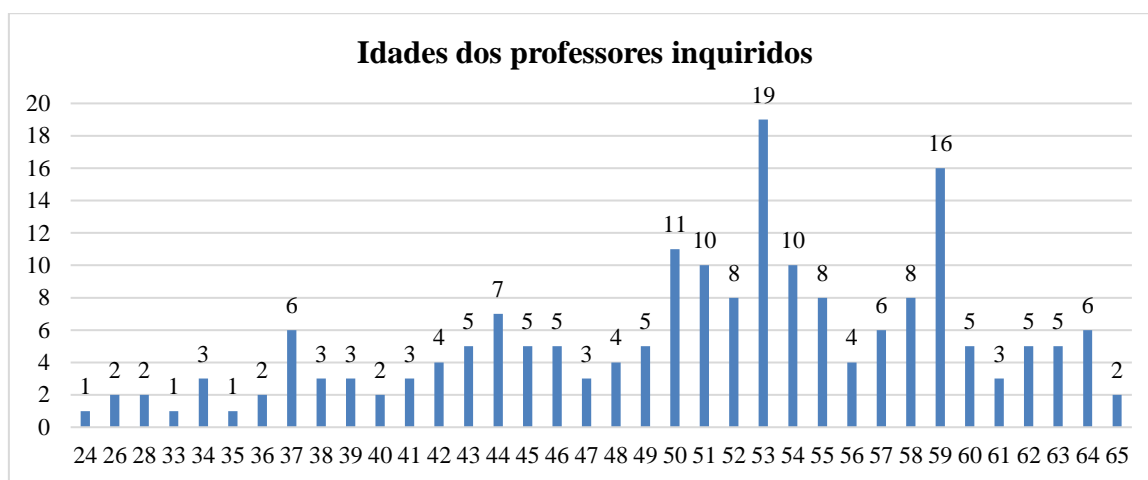


Figura 2 – Idades dos professores inquiridos.

3.2.2. Dados académicos

Ao nível dos dados académicos, o curso que mais se destaca é o de História, com 61,6% das respostas, seguido do de História – Ramo Educacional com 19,8%. Os demais cursos, naturalmente, giram todos em torno da História, apenas com diferentes variantes e distintas designações, relacionadas também com a instituição que os ministrava. Ao nível da especialização, 93 inquiridos (38%) afirmaram ter uma ou, por vezes, mais. Aqui destaca-se a área da Educação, sob a qual recaem 59,1% das escolhas, seguida, de longe, da História (9,7%), da História da Arte e da Profissionalização (7,5% cada) e da Ciência da Informação (6,5%), que engloba, sobretudo, cursos relacionados com a organização e

¹³ Para efeitos de apresentação (3.3.) e discussão (3.4.) dos resultados, referir-nos-emos quase sempre às percentagens válidas, ao invés das percentagens simples, isto é, àquelas que não consideram os casos omissos que, em alguns casos, são maioritários.

gestão de bibliotecas escolares. Em relação ao 2.º ciclo do Ensino Superior, registámos 57 respostas, do total de 245 (23,3%), e a tendência é exatamente a mesma da das especializações, com a área da Educação a representar ligeiramente mais de metade dos dados (50,9%), seguida pela área de formação base dos professores do grupo 400, a História (40,4%). Apenas cerca de 3% dos respondentes é detentor do grau de doutoramento. Dessas sete pessoas, quatro, ou seja, 57,1% concluíram o 3.º ciclo na área da História, duas (28,6%) em Ciências da Educação e uma (14,3%) em Sociologia.

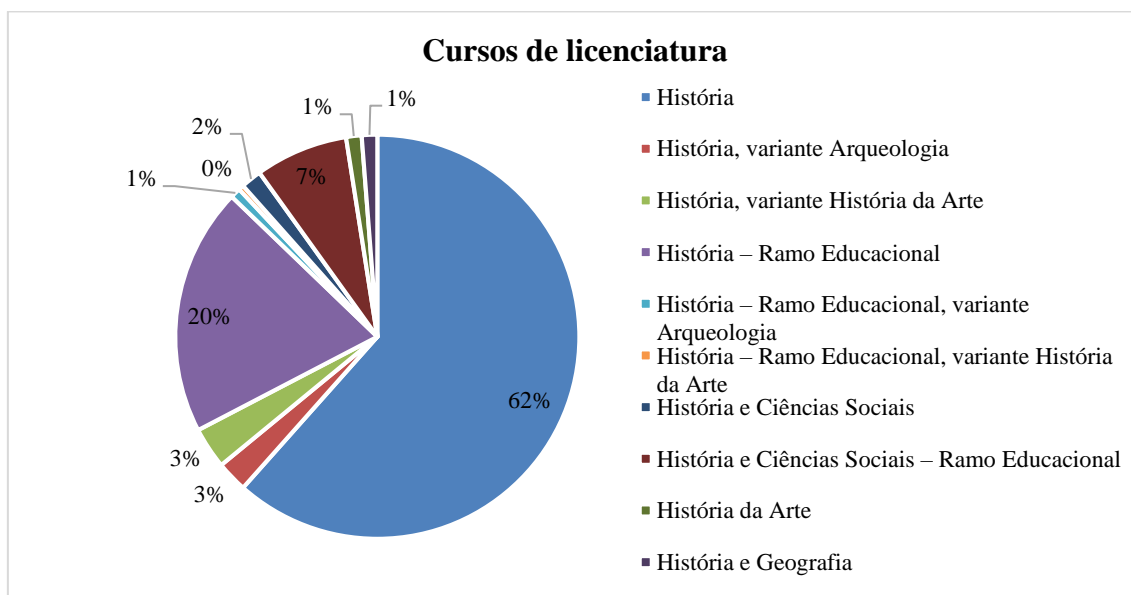


Figura 3 – Licenciaturas cursadas pelos inquiridos.

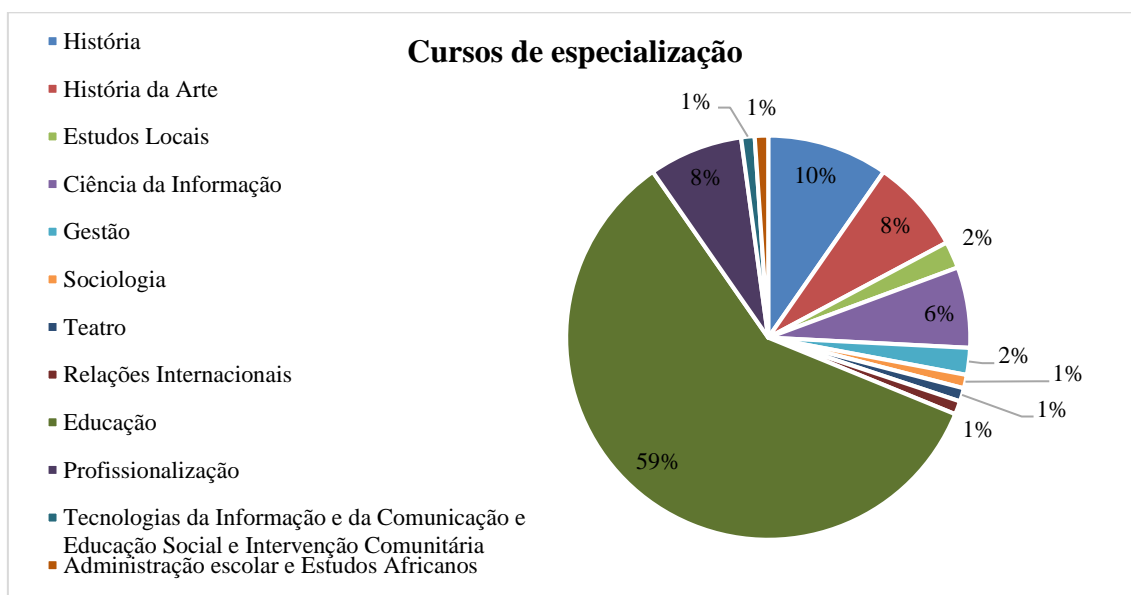


Figura 4 – Áreas de especialização dos inquiridos.

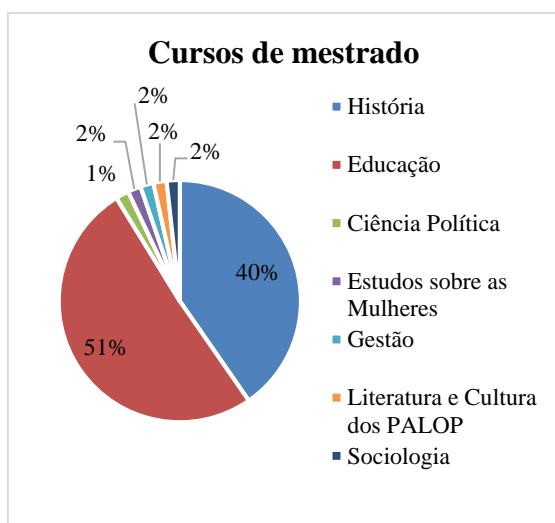


Figura 5 – Áreas de mestrado dos inquiridos.

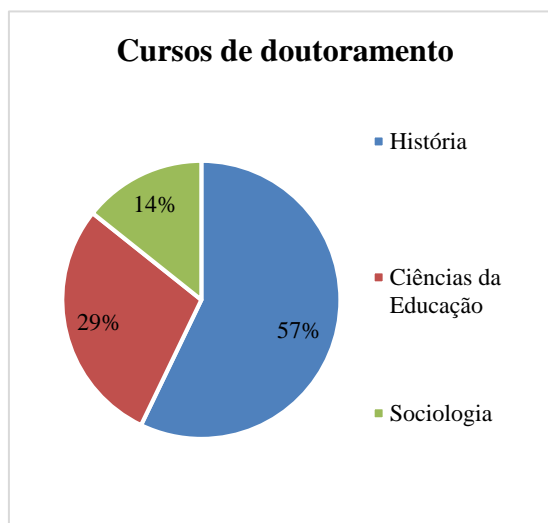


Figura 6 – Áreas de doutoramento dos inquiridos.

No que às instituições concerne, destacam-se, de modo geral, as Universidades Clássica e Nova de Lisboa, de Coimbra e do Porto, sem nunca haver maiorias absolutas. Os licenciados encontram-se distribuídos pela Clássica de Lisboa (27,2%), Coimbra (25,5%) e, em menor quantidade, Porto (14%). As especializações foram realizadas também naquelas duas universidades (17,9% para Lisboa e 13,7% para Coimbra), mas, desta feita, o terceiro lugar pertence à Nova, com 11,6% das respostas, e não ao Porto, que surge apenas depois das Escolas Superiores de Educação (9,5%) e dos Institutos (8,4%). Para cursar o mestrado, os professores voltaram a preferir a Universidade Clássica (24,1%), a do Porto (15,5%) e a de Coimbra (13,8%), seguida da Universidade Nova (12,1%). O doutoramento, por fim, divide-se igualmente entre as duas maiores cidades do país: Porto e Lisboa (Universidade Nova), com 28,6% dos inquiridos para cada, seguido de uma pessoa para Coimbra, outra para a Universidade Aberta e outra ainda para Santiago de Compostela.

Os anos de conclusão oscilam, no caso da licenciatura, entre 1978 e 2015, ininterruptamente até 2006 (não tivemos registos de 2007, 2009, 2010, 2011 e 2013), coincidindo com as idades. A maior parte formou-se nos anos de 1989 (20 docentes, 8,5%) e 1990 (7,2%), mas é possível notarem-se outros anos, na década de 80 e início da década de 90, com uma frequência também assinalável (1987 com 14 docentes, 1984, 1985, 1988, 1992, 1993, todos registando entre 10 e 11 repostas). As especializações tiveram lugar entre 1979 e 2016, com o ano de 1994 a escapar à norma ao registar sete

entradas (7,7%). De resto, todas as respostas se encontram distribuídas mais ou menos uniformemente pelos vários anos. Os inquiridos investiram na realização de mestrados mais tardiamente, entre 1988 e o corrente ano, 2018, destacando-se os anos de 2000, com 12,5% das respostas, e 2006, com 8,9%. Por fim, a grande maioria dos doutoramentos (5 em 7, isto é, 71,4%), foram concluídos em 2015, outro em 2013 e outro em 2007.

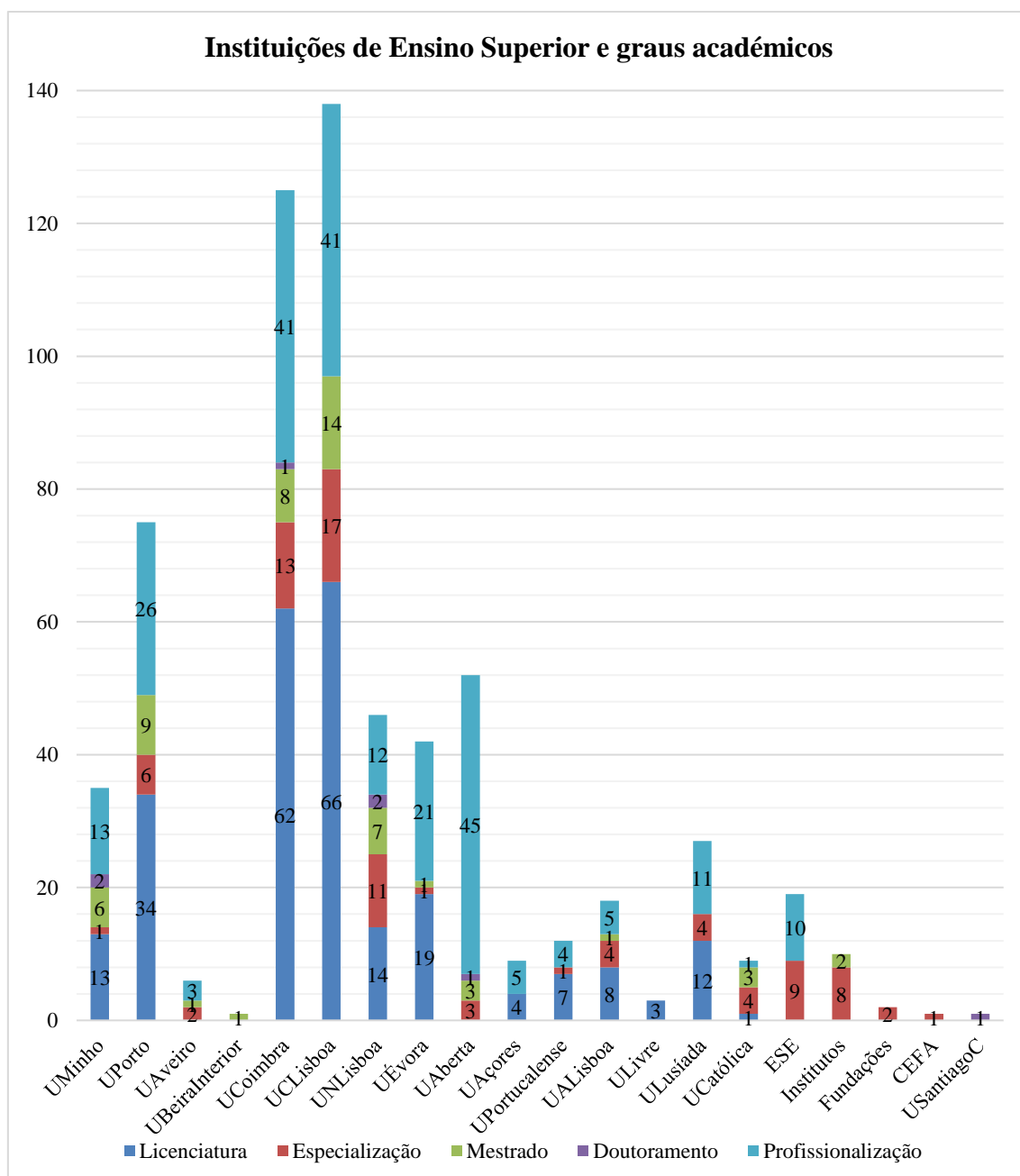


Figura 7 – Instituições de Ensino Superior nas quais os inquiridos realizaram as suas formações académicas.

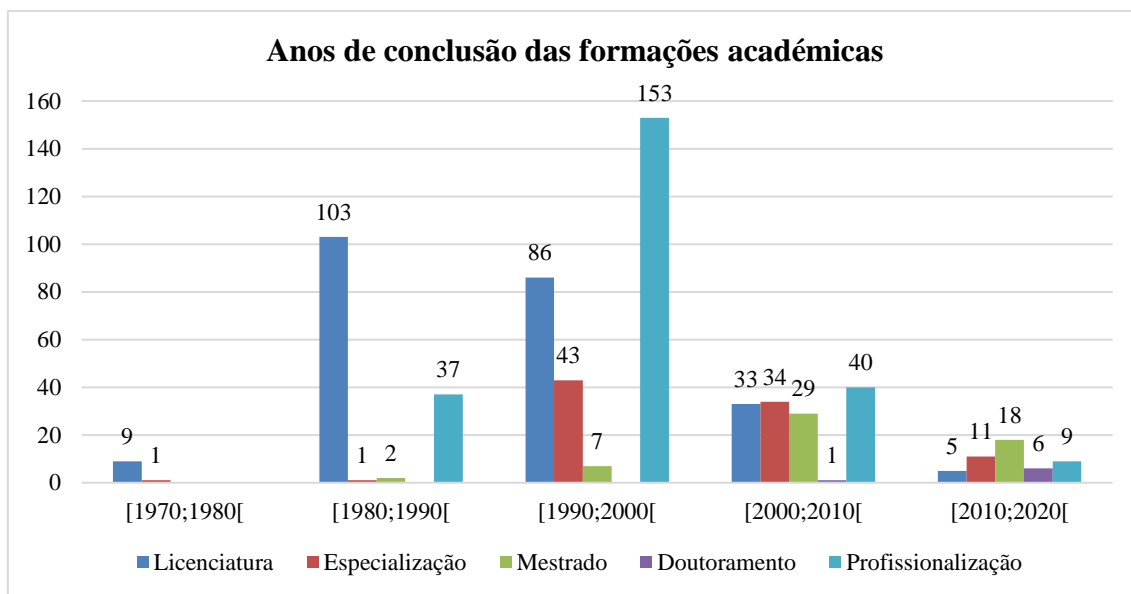


Figura 8 – Anos de conclusão das formações académicas, agrupados por décadas.

3.2.3. Dados profissionais

A secção 3 referia-se aos dados profissionais dos inquiridos. De acordo com as informações avançadas anteriormente, os professores que responderam a este questionário são bastante experientes, sendo que 42% da amostra tem entre 21 e 30 anos de serviço docente e quase 30% afirma ter mais de 30 anos de experiência.

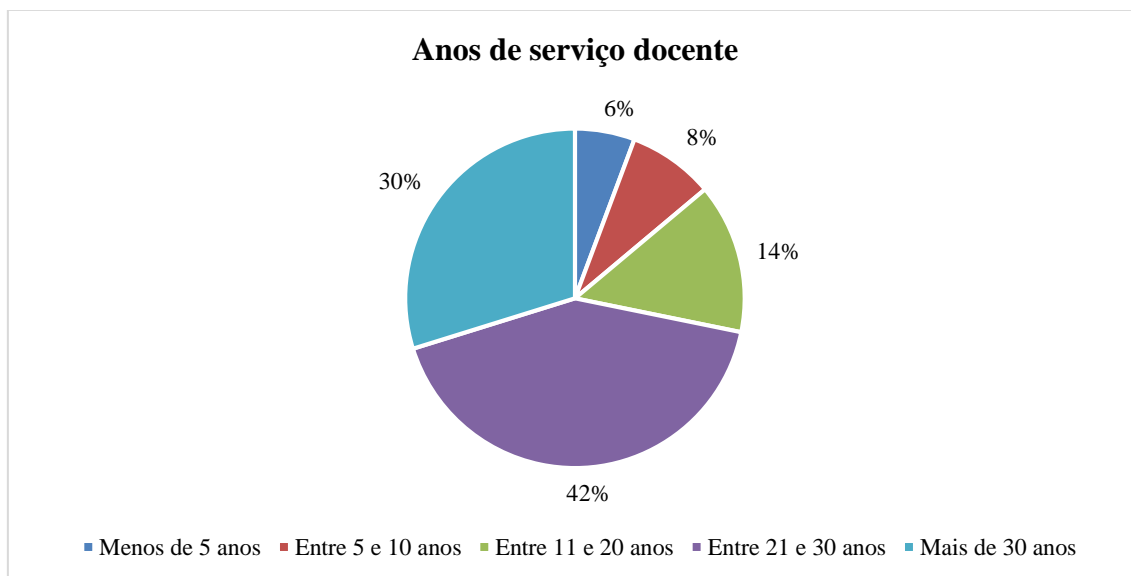


Figura 9 – Anos de serviço docente dos inquiridos, em percentagem.

Os 245 respondentes encontram-se distribuídos, profissionalmente, por Portugal continental, de Norte a Sul. Dos 18 distritos, só não obtivemos respostas de Vila Real. Apesar de recolhidos os *e-mails* das escolas dos arquipélagos, como já explicitado, a mensagem enviada não surtiu efeito nestas zonas. A maioria dos inquiridos leciona na capital (19,6%), seguida, em igual medida, pelo Porto e por Faro (11,8%) e, depois, por Setúbal (10,2%), distritos litorais, com maiores agregados populacionais. Vemos abaixo que a mancha com maior número de respondentes constitui uma faixa costeira, iniciada em Braga e entrecortada apenas por Beja. O distrito de Castelo Branco constitui a exceção. Os concelhos que se destacaram, dentre os 98 registados, foram Lisboa (8,6%), Almada e Loulé (3,7% cada) e, finalmente, o Porto (2,9%). A esmagadora maioria destas escolas é pública (80,8%), não são territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) (87,6%) nem têm contrato de autonomia (68%).

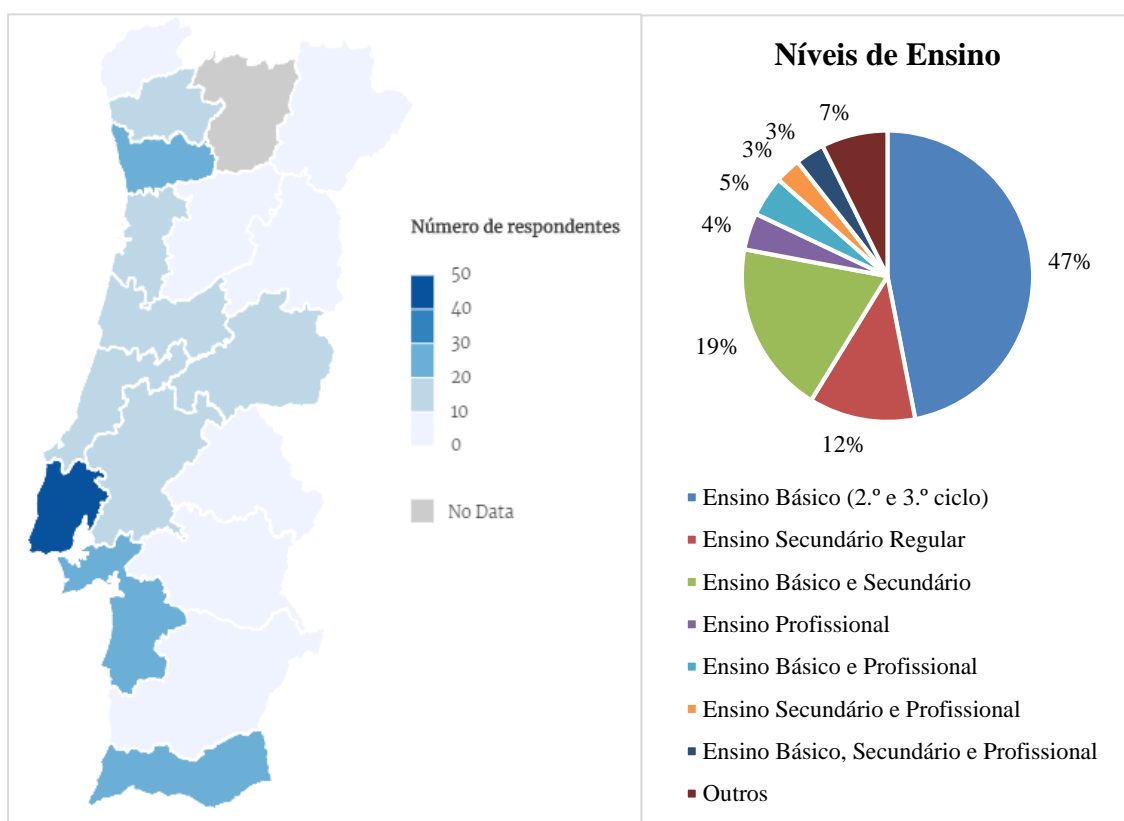


Figura 10 – Distribuição das escolas onde lecionam os inquiridos por distritos.

Figura 11 – Principais níveis de ensino lecionados pelos inquiridos.

No respeitante aos níveis de escolaridade lecionados por estes professores, apesar de uma variabilidade grande, sobressaiu o 3.º ciclo do Ensino Básico (43,3%) e a combinação de 3.º ciclo e Ensino Secundário, com a significativa percentagem de 18,4%. Registamos, neste particular, a existência de alguns docentes do grupo 400 a lecionar CEF, EFA, PIEF, RVCC, Ensino Especial, entre outros, além daquilo que pensaríamos ser mais óbvio: o ensino regular clássico.

3.2.4. Formação para a docência de História

Seguidamente, deparamo-nos com os dados relativos à formação para a docência de História. A maioria dos professores (61,4%) indicou que foi através da modalidade de formação inicial que conseguiu a sua profissionalização docente. Os anos de conclusão da formação profissional situam-se entre 1980 e 2017, distinguindo-se claramente a década 1989-1998, pelo elevado número de profissionalizações, encabeçada pelo ano de 1992 (12,6%). Referentemente às instituições onde foram obtidas, encimam a Universidade Aberta, com 18,8% das respostas, de perto seguida pelas Universidades Clássica de Lisboa e pela de Coimbra, com 17,2% cada, e, já mais afastada, pela Universidade do Porto (10,9%).

A questão 4.4. prendia-se com a formação conducente à habilitação profissional em História e era composta por diversas alíneas com as quais os docentes podiam ou não concordar e fazê-lo em diferente medida. A grande maioria dos inquiridos, isto é, 58,6% concordou que a formação recebida lhes forneceu as bases e ferramentas necessárias ao exercício da profissão ao nível pedagógico, sendo que 23,4% concordaram totalmente com esta afirmação. Ao nível científico, as respostas foram em tudo semelhantes, com 51,6% dos questionados a acreditarem que a formação tinha sido suficiente ao nível das bases e ferramentas científicas e 31,1% a concordarem totalmente com este item. Tendência similar regista a alínea seguinte: 61,8% concordam que a formação teórica foi útil para a prática letiva docente e quase um quarto concordam totalmente. Já a seguinte quebrou a monotonia de repostas, pois quase metade (45,4%) discorda, e 36,3% fá-lo totalmente, que o primeiro contacto com a realidade escolar enquanto professor tenha sido um choque. Creem, por outro lado, que a prática em contexto de sala de aula (com

alunos) devia ser central e mais frequente desde o início da formação profissional (“Concordo” – 52%, “Concordo totalmente” – 34,4%), e que o estágio ou ano de profissionalização é um momento fundamental no desenvolvimento da identidade do professor de História (“Concordo” – 46,5%, “Concordo Totalmente” – 38,6%). Quanto a aquele ano constituir-se como um processo de maturação emocional, as opiniões dividem-se: a maioria (54,6%) concorda, mas as percentagens entre o concordar totalmente (22,5%) e o discordar (20,4%) estão bastante próximas. Na questão seguinte, não se reuniu uma maioria absoluta, pois apenas 40,3% concordam que o papel do orientador de estágio/ano de profissionalização foi fundamental para a aprendizagem enquanto docente. No entanto, a tendência é similar à da alínea anterior, uma vez que as opções “Concordo totalmente” e “Discordo” se encontram praticamente equiparadas (25,4% e 24,2%, respetivamente). De notar é a percentagem atribuída ao “Discordo totalmente” que, excetuando na quarta afirmação, tinha sido sempre residual, mas nesta atinge já os 10%.

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História	Opção mais escolhida
A formação recebida forneceu-me as bases e ferramentas necessárias ao exercício da profissão ao nível pedagógico.	Concordo 58,6%
A formação recebida forneceu-me as bases e ferramentas necessárias ao exercício da profissão ao nível científico.	Concordo 51,6%
A formação teórica foi útil para a prática letiva docente.	Concordo 61,8%
O primeiro contacto com a realidade escolar enquanto professor/a (não estagiário/a) foi um choque.	Discordo 45,4%
A prática em contexto de sala de aula (com alunos) devia ser central e mais frequente desde o início da formação profissional.	Concordo 52%
O estágio/ano de profissionalização é um momento fundamental no desenvolvimento da identidade do/a professor/a de História.	Concordo 46,5%
O estágio/ano de profissionalização foi um processo de maturação emocional.	Concordo 54,6%
O papel do orientador de estágio/ano de profissionalização foi fundamental para a minha aprendizagem enquanto docente.	Concordo 40,3%

Quadro 1 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 4.4.).

Depois de auscultar os professores acerca da formação inicial, chegara a altura de conhecer os seus hábitos ao nível da formação contínua. A quase totalidade dos respondentes afirma ter procurado atualizar-se científica e pedagogicamente ao longo dos anos, frequentemente (42,2%) ou sempre (52,9%). Ninguém respondeu “Nunca” ou

“Raramente” a esta questão. A maioria dos docentes afirma participar frequentemente (57,2%) em ações de formação dinamizadas pelas escolas e também por outras entidades (59,9%). Em relação às ações de formação promovidas pelas escolas, mais de um quarto (27,2%) diz frequentá-las sempre. Na afirmação “Realizei ações de formação só por causa dos créditos”, as opções dividiram-se um pouco mais. Grande parte, 37,7%, assinalou a opção “Nunca”. Não obstante, 27% dos inquiridos admitem tê-lo feito ocasionalmente. Na alínea que segue assiste-se a um panorama idêntico, com pontos percentuais que nunca ultrapassam os 30%. Se 29,1% acreditam que, frequentemente, as formações contribuíram para a sua progressão na carreira, um quarto diz que tal nunca se verificou e 22,5% refugiam-se na opção “Ocasionalmente”. Mostram-se autónomos na procura de materiais e recursos de forma a melhorar a prática letiva, com quase 60% a escolher a opção “Sempre” e 38,7% a opção “Frequentemente”. Também nesta alínea, não se verificou a existência de respostas “Nunca” e apenas uma pessoa selecionou “Raramente”. Mais de metade (57%) dos professores aplicou frequentemente o que aprendeu nas formações em contexto escolar, seguidos de uns representativos 19,7% que asseveraram tê-lo feito sempre.

4.5. Formação contínua	Opção mais escolhida
Ao longo dos anos, procurei atualizar-me científica e pedagogicamente.	Sempre 52,9%
Participei em ações de formação dinamizadas pelas escolas.	Frequentemente 57,2%
Participei em ações de formação organizadas por outras entidades.	Frequentemente 59,9%
Realizei ações de formação só por causa dos créditos.	Nunca 37,7%
As formações contribuíram para a minha progressão na carreira.	Frequentemente 29,1%
Procurei materiais e recursos que pudessem ajudar a melhorar a minha prática.	Sempre 58,8%
Apliquei o que aprendi nas formações em contexto escolar.	Frequentemente 57%

Quadro 2 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 4.5.).

Quanto à necessidade de formação contínua, os professores expressaram as suas opiniões: a esmagadora maioria diz sentir pouca (60,3%) ou nenhuma (20,1%)

necessidade de formação no âmbito da teoria curricular; um número ainda mais expressivo, 65,7%, afirma também ter pouca necessidade de formação na área da planificação didática; a atualização científica é uma das áreas que regista números diferentes, com quase metade (48,8%) a assegurar ter bastante necessidade de formação na área, seguidos de 33,9% que escolheram a opção “Pouco”; tendência semelhante apresentam as alíneas respeitantes aos métodos de ensino (“Bastante” – 54,5%, “Pouco” – 31,8%) e ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC (“Bastante” – 50,6%, “Pouco” – 31,3%), as únicas a reunir uma maioria absoluta; os inquiridos voltam a dividir-se entre a pouca e a bastante necessidade de formação referente à avaliação, com 44,4 pontos percentuais para a primeira opção e 41,6 para a segunda; por fim, acerca da psicologia do desenvolvimento (cognitivo e emocional), 44,2% referem ter bastante necessidade de formação neste campo e 40,5% pouca.

4.6. Sinto necessidade de formação contínua nas seguintes áreas:	Opção mais escolhida
Teoria curricular	Pouco 60,3%
Planificação didática	Pouco 65,7%
Atualização científica	Bastante 48,8%
Métodos de ensino	Bastante 54,5%
Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação	Bastante 50,6%
Avaliação	Pouco 44,4%
Psicologia do desenvolvimento (cognitivo e emocional)	Bastante 44,2%

Quadro 3 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 4.6.).

Esta grelha seguiu-se de uma questão de resposta aberta, para que os professores pudessem acrescentar outra/s área/s de formação. Aqui recolhemos 26 respostas, categorizadas conforme se verifica no Quadro 4.

Categorias	Unidades de registo	UC
A. Questões disciplinares	“Disciplina.” “Disciplina em sala de aula (...).” “Gestão de conflitos.” “ <i>Bullying</i> ; autodefesa.” “Indisciplina.” “Indisciplina.” “Questões relacionadas com a indisciplina (...).”	I25 I70 I93 I99 I127 I173 I177
B. Ensino Especial	“(...) alunos com NEE; alunos sobredotados.” “Formação para lecionar alunos com Necessidades Educativas Especiais.” “(...) estratégias para alunos com NEE.” “Ensino Especial.”	I70 I174 I177 I240
C. Atualização científica (já existente)	“Formação cultural abrangente.” “(...) História local.” “Arte.” “Geografia.”	I67 I116 I184 I233
D. Métodos de ensino (já existente)	“Pedagogia diferenciada.” “Metodologias, estratégias e ferramentas de ensino mais centradas no aluno.” “Sala de aula do futuro.” “Planificação e implementação de experiências de aprendizagem, em contexto de aula com 25 alunos, para de alunos que não sendo NEEs apresentam muitas limitações cognitivas.”	I17 I38 I117 I129
E. Relações sociofamiliares	“Apoio social.” “Contextos sociais; (...) psicologia da parentalidade.” “Como chamar os pais à escola?”	I30 I104 I144
F. Teoria curricular (já existente)	“Flexibilização curricular.” “Legislação.”	I118 I145
G. Uso das TIC (já existente)	“Excel.” “Literacias digitais.”	I73 I153
H. Direção de turma	“Direção de turma.”	I168
I. Planificação didática (já existente)	“Articulação curricular tendo em conta a extensão dos programas e exames.”	I212
Outros	“(...) suporte básico de vida (...).” “Técnica vocal (...).”	I104 I116

Quadro 4 – Análise das respostas à questão 4.6. “Outra/s área/s”.

A secção 4 conclui com um conjunto de afirmações acerca da avaliação docente, para serem classificadas de acordo com o nível de concordância. Mais de metade dos docentes (55,3%) concordam que a avaliação docente é necessária para a melhoria do exercício da profissão, apesar de acreditarem (50,2%) que os mecanismos de avaliação existentes parecem desconfiar da sua competência profissional. No entanto, em relação a este último aspeto 27,2% mostram-se discordantes da afirmação. A tendência inverte-se na afirmação “A avaliação docente põe em causa as formações inicial e contínua”, pois 56% dos professores mostraram-se discordantes, enquanto 27,6% optaram por concordar. A distinção fez-se, contudo, nos extremos, uma vez que apenas 5,4% dos inquiridos discordaram totalmente da afirmação e 13,3% concordaram totalmente. Os respondentes discordam (46,3%) maioritariamente, embora também concordem (35,2%) que a avaliação docente seja fundamental para a melhoria das aprendizagens dos alunos, mas mostram-se mais decididos quanto aos avaliadores: 44,9% discordam totalmente (e 34,3% discordam) que a avaliação dos professores também seja feita pelos alunos e pelos encarregados de educação.

4.7. Avaliação docente	Opção mais escolhida
A avaliação docente é necessária para a melhoria do exercício da profissão.	Concordo 55,3%
Os mecanismos de avaliação existentes parecem desconfiar da competência profissional dos professores.	Concordo 50,2%
A avaliação docente põe em causa as formações inicial e contínua.	Discordo 56%
A avaliação docente é um mecanismo sem efeitos práticos para a carreira.	Concordo 41,5%
A avaliação docente é fundamental para a melhoria das aprendizagens dos alunos.	Discordo 46,3%
A avaliação dos professores também devia ser feita pelos alunos e pelos encarregados de educação.	Discordo totalmente 44,9%

Quadro 5 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 4.7.).

3.2.5. Processo de ensino-aprendizagem

A secção seguinte pretendeu analisar, exaustivamente, o processo de ensino-aprendizagem, focando-se nos objetivos dos professores aquando da lecionação, nas estratégias de ensino utilizadas, na relação pedagógica e na avaliação, terminando com os problemas de um professor de História nos dias de hoje. Aos professores preocupa-lhes sempre (66,9%) que os seus alunos adquiram conhecimento sobre os principais factos da História; frequentemente que julguem moralmente os acontecimentos históricos à luz dos direitos cívicos e humanos (43,3%), que integrem conhecimentos provenientes de outras áreas científicas/disciplinares (53,1%), que privilegiem a história nacional (53,1%) e que imaginem o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista (53,7%). A sexta alínea recupera a primazia do “Sempre”, com 51,8% dos professores a afirmarem terem como objetivo que os alunos compreendam o comportamento das pessoas no passado, seguido da opção “Frequentemente” com 44,5%. Cerca de metade, 50,6%, referem que, frequentemente, têm como objetivo que os estudantes reconstruam os quadros de vida e pensamento do passado. Uma impressionante maioria (70,6%) quer sempre que os alunos sejam capazes de usar a História para explicar o mundo atual e descobrir as tendências de mudança, que problematizem a aplicação dos valores universais (54,1%) e que valorizem o património material e imaterial (73,8%). Quanto ao estudo da História de forma divertida e fascinante, as opiniões dividem-se entre 46,9% que o têm sempre como objetivo e 38,7% que escolheram a opção “Frequentemente”. De volta às expressivas maiorias, temos as alíneas seguintes que referem “Interiorizem valores democráticos básicos”, objetivo diário de 73,5% dos respondentes, e “Desenvolvam espírito crítico”, princípio tido como fundamental por 79,2% da amostra. Metade (50,2%) preocupa-se frequentemente que os alunos conheçam as tradições, características e valores locais e 52,5% que desconstruam estereótipos sempre. Compreender a História enquanto ciência, com os seus processos metodológicos, foi um objetivo assinalado com “Frequentemente” por 47,5% dos inquiridos e com “Sempre” por 38,5%. Debater a história europeia é outro dos objetivos que os professores têm frequentemente (52,5%), ao contrário de memorizarem datas e acontecimentos relevantes, que acontece apenas ocasionalmente, segundo 44,1% dos docentes. Por fim, quase 50%, 48,2%, afirma ter frequentemente o

objetivo de os alunos ficarem bem preparados para as provas de avaliação. Apesar da extensa lista de objetivos elencados, dezanove, recolhemos ainda 22 respostas à questão “Outro/s objetivo/s”, embora toquem, em alguns aspetos, os objetivos apresentados (Quadro 7).

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos...	Opção mais escolhida
Adquiram conhecimento sobre os principais factos da História.	Sempre 66,9%
Julguem moralmente os acontecimentos históricos à luz dos direitos cívicos e humanos.	Frequentemente 43,3%
Integrem conhecimentos provenientes de outras áreas científicas/disciplinares.	Frequentemente 53,1%
Privilegiem a história nacional.	Frequentemente 53,1%
Imaginem o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista.	Frequentemente 53,7%
Compreendam o comportamento das pessoas no passado.	Sempre 51,8%
Reconstruam os quadros de vida e pensamento do passado.	Frequentemente 50,6%
Usem a História para explicar o mundo atual e descobrir as tendências de mudança.	Sempre 70,6%
Problematizem a aplicação dos valores universais.	Sempre 54,1%
Valorizem o património material e imaterial.	Sempre 73,8%
Estudem História de forma divertida e fascinante.	Sempre 46,9%
Interiorizem valores democráticos básicos.	Sempre 73,5%
Desenvolvam espírito crítico.	Sempre 79,2%
Conheçam as tradições, características e valores locais.	Frequentemente 50,2%
Desconstruam estereótipos.	Sempre 52,5%
Compreendam a História enquanto ciência, com os seus processos metodológicos.	Frequentemente 47,5%
Debatam a história europeia.	Frequentemente 52,5%
Memorizem datas e acontecimentos relevantes.	Ocasionalmente 44,1%
Fiquem bem preparados para as provas de avaliação.	Frequentemente 48,2%

Quadro 6 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.1.).

Categorias	Unidades de registo	UC
A. Se tornem cidadãos plenos	“(…) capacitarem-se para entenderem os outros e a si próprios como seres abertos e tolerantes; aceitem outras vontades/posicionamentos; e, acima de tudo, terem disponibilidade para os outros...”	I18
	“Cidadania interventiva.”	I29
	“Ajudar no crescimento e formação dos meus alunos.”	I43
	“Contribua para a sua formação como cidadãos.”	I64
	“Ajudá-los a desenvolver um quadro de valores pessoais que fundamentem as suas opções de vida.”	I67
	“(…) desenvolvam a sua autonomia.”	I88
	“Desenvolver a curiosidade.”	I117
	“A sua formação integral como pessoas e cidadãos portugueses e europeus.”	I120
	““O estudo da História permite que sejamos melhores pessoas! A História desperta para uma cidadania ativa e participativa.””	I144
	“Formação para a cidadania.”	I174
	“Que se tornem cidadãos preparados para participar ativamente na sociedade.”	I196
B. Melhorem as suas capacidades comunicativas	“Formar para uma cidadania ativa e participativa.”	I205
	“Desenvolvam a criatividade; (...) desenvolvam hábitos de participação cívica e apreço pelos valores democráticos; valorizem os direitos humanos...”	I245
	“Desenvolvam a comunicação oral e escrita (...)”	I88
C. Usem a História para explicar o mundo atual e descobrir tendências de mudança (já existente)	“Useм corretamente o discurso oral e escrito.”	I145
	“(…) aperfeiçoem as competências de comunicação escrita e oral (...)”	I245
	“Compreenderem o mundo envolvente (...). “Compreendam melhor a humanidade atual.”	I18 I30
	“Compreender e interpretar o mundo contemporâneo.”	I168
D. Desenvolvam espírito crítico (já existente)	“Valorizem a necessidade e pertinência do conhecimento histórico para intervir no presente e futuro.”	I212
	“Desenvolvam o espírito crítico.”	I14
E. Estudem História de forma divertida e fascinante (já existente)	“(…) desenvolverem espírito crítico (...)”	I18
	“Aprendam de forma divertida e tenham gosto em adquirir conhecimentos, valorizando a disciplina em questão que lhes dá cultura em várias áreas.”	I95

Outros	“É uma ciência que permite o trabalho projeto, contribui para a interdisciplinaridade e para a flexibilidade do currículo.”	I73
	“Considero que há mesmo um perfil de professor de História, o contador de histórias, no qual não me encaixo de todo. Embora reconheça que tem impacto junto dos alunos e comunidade.”	I185
	“Reflitam os seus conhecimentos nos projetos desenvolvidos dentro da formação profissional que realizam.”	I244

Quadro 7 – Análise das respostas à questão 5.1. “Outro/s objetivo/s”.

Partindo do mesmo cenário: “Nas minhas aulas de História...”, a questão 5.2. tinha como objetivo saber quais as atividades privilegiadas pelos professores em contexto de sala de aula, seguindo a mesma escala de frequência da anterior. Assim, ficámos a saber que os alunos ouvem frequentemente (66,7%) as exposições do docente, mas apenas ocasionalmente (38,3%) ficam informados sobre a sua posição face a acontecimentos (positivos e negativos) verificados ao longo da História. Este último item, no entanto, apresenta uma variabilidade de resultados que vale a pena destacar, pois 23,5% dos respondentes asseveram fazê-lo frequentemente, enquanto 21%, um valor muito próximo, dizem raramente informar os alunos acerca da sua posição face aos eventos históricos. A discussão de diferentes perspetivas/interpretações sobre o passado tem lugar frequentemente nas salas de aula de 55,6% dos professores, enquanto o trabalho de grupo é algo ocasional em praticamente metade (48,8%) daquelas. No concernente à análise de fontes históricas, como documentos escritos, iconográficos ou cartográficos, as respostas são inequívocas, uma vez que a quase totalidade dos professores o faz sempre (49,4%) ou frequentemente (46,9%). De acrescentar que nem a opção “Nunca” nem “Raramente” receberam qualquer tipo de votação. A análise de documentários, filmes ou vídeos de História também é uma das estratégias utilizadas frequentemente por 57% dos professores. A participação em debates, por outro lado, oscila entre o “Ocasionalmente” (45,7%) e o “Frequentemente” (40,3%). Os manuais escolares mantêm-se como instrumentos fundamentais de trabalho, sendo utilizados frequentemente por 54,2% dos respondentes, mas as novas tecnologias também já têm o seu papel como ferramentas de trabalho frequentes, segundo 56% dos docentes. As visitas de estudo acontecem ocasionalmente, em 51,9% dos casos. “Frequentemente” foi a opção mais votada nas últimas quatro alíneas: “Investigam e interpretam os factos históricos” – 47,5%, “Realizam fichas de trabalho” – 54,7%, “Trabalham individualmente” – 65,4%, “Comparam perspetivas diferentes acerca de um mesmo acontecimento” – 57,5%. Além dos 14 itens, outras atividades foram elencadas em 13 respostas abertas (Quadro 9).

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos...	Opção mais escolhida
Ouvem as minhas exposições.	Frequentemente 66,7%
São informados sobre a minha posição face a acontecimentos (positivos e negativos) verificados ao longo da História.	Ocasionalmente 38,3%
Discutem diferentes perspetivas/interpretações sobre o passado.	Frequentemente 55,6%
Trabalham em grupo.	Ocasionalmente 48,8%
Analizam fontes históricas, por exemplo, documentos escritos, iconográficos ou cartográficos.	Sempre 49,4%
Analizam documentários, filmes ou vídeos de História.	Frequentemente 57%
Participam em debates.	Ocasionalmente 45,7%
Trabalham com os manuais escolares.	Frequentemente 54,2%
Utilizam as novas tecnologias como ferramentas de trabalho.	Frequentemente 56%
Participam em visitas de estudo.	Ocasionalmente 51,9%
Investigam e interpretam os factos históricos.	Frequentemente 47,5%
Realizam fichas de trabalho.	Frequentemente 54,7%
Trabalham individualmente.	Frequentemente 65,4%
Comparam perspetivas diferentes acerca de um mesmo acontecimento.	Frequentemente 57,5%

Quadro 8 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.2.).

Categorias	Unidades de registo	UC
A. Realizam trabalhos de pesquisa	“Fazem exposições orais sobre um tema do programa que prepararam; realizam (...) trabalhos de síntese a partir da análise de cadernos documentais sobre temas estudados.”	I67
	“Realizam apresentações em trabalho de grupo ou pares; realizam trabalhos criativos sobre temas de História e trabalhos de pesquisa individual.”	I88
	“Trabalhos de investigação que apresentam em aula.”	I95
	“Trabalho de pares (...).”	I144
	“(...) trabalho de pares.”	I153
	“Apresentação de trabalhos.”	I174
	“Realizam trabalho projeto (...).”	I244
B. Participam em atividades da comunidade	“Participação em palestras ou outros eventos alusivos à História local organizados por entidades locais.”	I24
	“Participam em clubes promovidos pela disciplina, elaboram maquetas e apresentam-nas em exposições à Comunidade Escolar.”	I73
	“Participação na dinamização de atividades a incluir no PAA (Plano Anual de Atividades).”	I168
	“(...) participam em <i>workshops</i> e concursos temáticos.”	I244
C. Contactam com diferentes tipos de avaliação	“Corrigem e avaliam as fichas dos colegas.” “(...) realizam testes com consulta (...).”	I30 I67
D. Participam em debates (já existente)	“(...) debate no grande grupo.” “Debates (...).”	I144 I153
E. Utilizam a música como documento histórico	“Pesquisar/conhecer/ouvir registos musicais das diferentes épocas e de origens diversas – suprir lacuna dos manuais.”	I142
F. Fazem dramatizações	“Fazer dramatizações é um dos meios mais completo para ensinar História, mas com a redução constante da carga horária nem sempre é possível.”	I188

Quadro 9 – Análise das respostas à questão 5.2. “Outra/s atividade/s”.

Dentro do mesmo esquema, surge a questão 5.3. “No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula...”. Os docentes do grupo 400 promovem frequentemente o diálogo horizontal (55,2%). Relativamente à participação dos alunos na tomada de decisões, ao nível dos conteúdos, os inquiridos afirmam que tal acontece ocasional (36,2%) ou raramente (33,3%); ao nível dos métodos de trabalho, 50% diz fazê-lo ocasionalmente (36,9%), mas depois os professores mostram-se divididos entre o “Frequentemente” (22,5%) e o “Raramente” (18,9%); ao nível da avaliação, 36,9% optaram por “Ocasionalmente”, 25,4% por “Frequentemente” e 22,5% por “Raramente”. Uma expressiva maioria dos professores, 66,8%, preocupa-se sempre em fazer com que todos os alunos participem nas atividades, 40,8% afirma dar ordens frequentemente e esperar que os alunos obedeçam, enquanto 44,6% apenas ocasionalmente levantam a voz para regular a disciplina. Os docentes mostram-se reservados quanto às suas emoções na sala de aula, sejam elas positivas ou negativas, uma vez que 42% afirma raramente deixá-las fluir e 28% dizem não o fazer nunca. O “Sempre” foi a opção mais vezes votada nos três últimos itens: motivar os alunos para as tarefas de aprendizagem preocupa constantemente 64,8% dos inquiridos; 49,4% circulam pela sala de aula, entre os alunos; finalmente, 57,2% fomenta a proximidade entre si e o/a aluno/a. Ao nível das respostas abertas a esta questão, reunimos 9, entre as quais um desabafo (Quadro 11). Nesta fase, começámos também a notar um certo padrão, no que toca a este tipo de questões, que tendem a ser respondidas quase sempre pelos mesmos inquiridos.

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,...	Opção mais escolhida
Promovo o diálogo horizontal.	Frequentemente 55,2%
Os alunos participam na tomada de decisões ao nível dos conteúdos.	Ocasionalmente 36,2%
Os alunos participam na tomada de decisões ao nível dos métodos de trabalho.	Ocasionalmente 50%
Os alunos participam na tomada de decisões ao nível da avaliação.	Ocasionalmente 36,9%
Procuo que todos os alunos participem nas atividades.	Sempre 66,8%
Dou ordens e espero que me obedeçam.	Frequentemente 40,8%
Levanto a voz para regular a disciplina.	Ocasionalmente 44,6%
Deixo que as minhas emoções (positivas ou negativas) fluam na sala de aula.	Raramente 42%
Preocupo-me em motivar os alunos para as tarefas de aprendizagem.	Sempre 64,8%
Circulo pela sala de aula, entre os alunos.	Sempre 49,4%
Fomento a proximidade professor/a-aluno/a.	Sempre 57,2%

Quadro 10 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.3.).

Categorias	Unidades de registo	UC
A. Valorizo os alunos	“Dou <i>feedback</i> aos alunos sobre as suas intervenções nas aulas, quase sempre com reforço positivo...”	I73
	“Ouvir as críticas dos alunos.”	I174
	“Análise individual/grupal para tomada de decisões sobre diversas matérias.”	I244
B. Fomento a proximidade professor/a-aluno/a (já existente)	“A relação de proximidade com os alunos facilita a aprendizagem.”	I78
	“Cumprimento um a um todos os meus alunos à entrada da sala em todas as aulas do ano letivo.”	I142
C. Preocupo-me em motivar os alunos para as tarefas de aprendizagem (já existente)	“Procuo ser modelo educacional e como mestre no ensino da matéria, que preparo com entusiasmo.”	I144
	“Integrar a História local, na História nacional e europeia.”	I205
D. Fomento a proximidade com os Encarregados de Educação	“Salutar relação entre o professor/Diretor de Turma e os encarregados de educação.”	I168
Outros	“Não sei mais o que fazer...”	I18
	“Apresentam determinados temas na aula.”	I30

Quadro 11 – Análise das respostas à questão 5.3. “Outra/s estratégia/s”.

Passando à questão seguinte, sobre a avaliação, mudámos igualmente a escala, que volta a ser de concordância ou discordância. A primeira afirmação dizia respeito aos exames nacionais e pretendia saber se a sua existência comprometia o processo de ensino-aprendizagem. Metade (49,8%) dos professores discordam desta afirmação, com cerca de 60% a posicionarem-se do lado discordante e os restantes 40% a posicionarem-se do lado concordante. As fichas de avaliação sumativa não são, segundo 55,3% dos professores que discordam do item, a melhor forma de avaliar. Além disso, a grande maioria, isto é, 65,7%, concorda que os alunos têm melhor desempenho quando realizam previamente trabalhos de projeto. Que a avaliação tem uma forte componente subjetiva, sabem-no 58% da amostra; no entanto, outros tantos (59,8%) concordam que o papel do professor passa por reduzir ao máximo essa mesma subjetividade. Muito embora se mostrem discordantes da validade das fichas de avaliação sumativa enquanto forma de avaliação, concordam (63,6%) que a avaliação deste tipo é dominante na cultura docente, organização escolar e representação dos encarregados de educação. Na alínea referente aos trabalhos de casa como fundamentais para a consolidação dos conteúdos, as opiniões dividem-se: se, por um lado, quase metade dos docentes, 47,7%, parece concordar com a afirmação, 37,4% discordam da mesma. Resultados menos inequívocos apresenta o item seguinte, “Os trabalhos individuais proporcionam uma iniciação à investigação”, com o qual concordam 76,2% dos professores de História. Por outro lado, os respondentes não concordam (“Discordo” – 49,8%, “Discordo totalmente” – 16,9%) que a heterogeneidade da turma comprometa a justiça da avaliação, mas creem que o cumprimento escrupuloso das regras de comportamento é essencial para um processo de avaliação mais justo (“Concordo” – 58,8%). Ademais, as atitudes deviam também ser mais valorizadas no quadro de avaliação dos alunos, segundo 58,6% dos inquiridos que concordaram com a afirmação. Por fim, 54,7% concordam, e 35,4% fazem-no totalmente, com a última afirmação: “O juízo avaliativo deverá ter em conta os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e sumativa”. Outras considerações, menos em número (5) mas mais longas em extensão, foram acrescentadas pelos professores (Quadro 13).

5.4. Em termos avaliativos, considero que...	Opção mais escolhida
Os exames nacionais comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.	Discordo 49,8%
As fichas de avaliação sumativa são a melhor forma de avaliar.	Discordo 55,3%
Os alunos têm melhor desempenho quando realizam previamente trabalhos de projeto.	Concordo 65,7%
A avaliação tem uma forte componente subjetiva.	Concordo 58%
O/A professor/a deve reduzir ao máximo a carga subjetiva da avaliação.	Concordo 59,8%
A avaliação sumativa é dominante na cultura docente, organização escolar e representação dos encarregados de educação.	Concordo 63,6%
Os trabalhos de casa são fundamentais para a consolidação de conteúdos.	Concordo 47,7%
Os trabalhos individuais proporcionam uma iniciação à investigação.	Concordo 76,2%
A heterogeneidade da turma compromete a justiça da avaliação.	Discordo 49,8%
O cumprimento escrupuloso das regras de comportamento é essencial para um processo de avaliação mais justo.	Concordo 58,8%
As atitudes deviam ser mais valorizadas no quadro de avaliação dos alunos.	Concordo 58,6%
O juízo avaliativo deverá ter em conta os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e sumativa.	Concordo 54,7%

Quadro 12 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.4.).

Categorias	Unidades de registo	UC
A. A reduzida carga horária dificulta o processo de avaliação	“A carga horária disponibilizada para a disciplina é tão reduzida (exemplo: na minha escola o 7.º ano dispõe apenas de um bloco semanal de 90 min.) que torna importante as fichas de avaliação sumativa para conseguir conhecer melhor os alunos, sobretudo no 1.º período.”	I73
	“(…) O peso dados às diferentes disciplinas do currículo não é favorável à adoção de estratégias que exigem tempo de interiorização e posterior consolidação das práticas, pelos alunos e professores.”	I185
B. Os alunos devem ser responsabilizados	“A motivação intrínseca e o empenho do aluno marcam a diferença e valorizam o seu futuro académico e pessoal.”	I144
	“(…) A consciencialização das aprendizagens realizadas e não realizadas, face às metas previamente estabelecidas, deve partir do aluno para a turma e para o professor e daí deve resultar num compromisso de trabalho para superação das metas ainda não atingidas.”	I244
C. A participação oral deve ser valorizada	“Valorizar a participação oral do aluno.”	I174
D. A dimensão das turmas inviabiliza um correto acompanhamento dos estudantes	“A dimensão das turmas e/ou o n.º de alunos por professor compromete a qualidade da supervisão do professor, o que afeta o desempenho dos alunos em trabalhos de projeto e pesquisa (…).”	I185
E. A avaliação deve ser personalizada	“A avaliação integral dos alunos deve ser personalizada, com base no trabalho individual e grupal e deve ser gradual, dentro de cada ciclo de ensino, promovendo vários momentos de reflexão com o aluno e com a turma (…).”	I244

Quadro 13 – Análise das respostas à questão 5.4. “Outra/s consideração/ões”.

As doze últimas afirmações da secção 5 representam doze problemas que podem ser encontrados por um professor, de História e não só, hoje em dia. Mais de metade (51,4%) concordam, e quase 30% fazem-no totalmente, que a falta de tempo para a atualização científica é uma realidade, panorama que se repete, muito semelhantemente, na alínea seguinte, sobre a falta de tempo para a atualização pedagógica/educativa (“Concordo” – 55,1%, “Concordo totalmente” – 25,7%). Diferentemente, mais de 75% discorda que os recursos e materiais didáticos sejam insuficientes. A opção “Concordo totalmente” recebeu 76,3% dos votos no item referente à falta de tempo letivo para o cumprimento dos atuais programas de História do 3.º ciclo. Com menor expressão, mas ainda de destacar, surge a afirmação seguinte, sobre a falta de tempo para lecionar o programa do Ensino Secundário, com a qual concordam plenamente 58,8%, seguidos de um quarto que concordam também. A próxima alínea, “Há constantes alterações na organização curricular dos ciclos de estudo e em desfavor da História”, já não reúne tamanhos consensos, mas, ainda assim, a opção “Concordo totalmente” leva a dianteira com 42,6% das respostas, seguida de “Concordo”, com 38,1%. A esmagadora maioria dos professores concorda totalmente que a carga de trabalho não-letivo é exagerada (66%), que assistimos a uma desvalorização das implicações sociais e éticas do conhecimento histórico na sociedade atual (58,8%) e que o processo de colocação nas escolas gera instabilidade na sua vida socioprofissional (55,4%). Quanto à falta de interesse na disciplina de História por parte dos alunos, 54,5% dos inquiridos concorda que seja um problema, mas 30,6% discorda. As últimas voltam a reunir maiorias no extremo da concordância: 53,7% acreditam haver poucas perspectivas de progressão na carreira e 54,1% encaram o facto das turmas serem demasiado grandes como um problema. Outros problemas foram adicionados por doze professores, alguns dos quais bastante explícitos (Quadro 15).

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?	Opção mais escolhida
A falta de tempo para a atualização científica.	Concordo 51,4%
A falta de tempo para a atualização pedagógica/educativa.	Concordo 55,1%
Os recursos e materiais didáticos são insuficientes.	Discordo 59,3%
Há pouco tempo letivo para o cumprimento dos atuais programas de História no 3.º ciclo do Ensino Básico.	Concordo totalmente 76,3%
Há pouco tempo letivo para o cumprimento dos atuais programas de História no Ensino Secundário.	Concordo totalmente 58,8%
Há constantes alterações na organização curricular dos ciclos de estudo e em desfavor da História.	Concordo totalmente 42,6%
A carga de trabalho não-letivo dos professores é exagerada.	Concordo totalmente 66%
Há uma desvalorização das implicações sociais e éticas do conhecimento histórico na sociedade atual.	Concordo totalmente 58,8%
O processo de colocação nas escolas gera instabilidade na vida socioprofissional dos/as docentes.	Concordo totalmente 55,4%
Há falta de interesse por parte dos estudantes na disciplina de História.	Concordo 54,5%
Há poucas perspetivas de progressão na carreira.	Concordo totalmente 53,7%
As turmas são demasiado grandes.	Concordo totalmente 54,1%

Quadro 14 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 5.5.).

Categorias	Unidades de registo	UC
A. A postura dos alunos coloca entraves ao processo de aprendizagem	“(…) a chegada ao secundário de alunos com pouca motivação e limitações no conhecimento (…).”	I14
	“(…) comportamentos desregrados dos discentes.”	I105
B. A comunidade educativa não se envolve/responsabiliza	“A falta de responsabilização dos Encarregados de Educação (…).”	I105
	“Total falta de envolvimento dos alunos e encarregados de educação nos deveres cívicos, alguma falta... Nos assistentes operacionais e professores.”	I238
C. O desgaste físico e psicológico é uma realidade	“(…) A exaustão física e psicológica atinge a maior parte dos professores de História.”	I146
	“O desgaste desta profissão é enorme e o Estado não tem isso em consideração.”	I174
D. Há pouco tempo letivo para o cumprimento dos atuais programas de História no 3.º ciclo do Ensino Básico (já existente)	<p>“Pouco tempo para desenvolver aulas-oficina.”</p> <p>“No 3.º CEB os programas de História são demasiado extensos para tão pouca carga horária e isso inviabiliza a utilização de uma metodologia construtivista que envolva mais os alunos no processo de ensino/aprendizagem; que promova debates na sala de aula; que promova a exploração e análise das fontes históricas e a construção do conhecimento; o desenvolvimento do espírito crítico e a utilização de novas tecnologias, mais motivadoras para as novas gerações. Esta situação conduz a aulas excessivamente teóricas, ao desinteresse pela História e à pouca compreensão dos assuntos em estudo, que deviam ser fundamentais para a formação de cidadãos com conhecimentos, com espírito crítico e capazes de compreender o mundo em que vivem. Os programas do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade foram feitos para serem lecionados em 450 minutos por semana, 150 em cada ano de escolaridade (50+50+50). Apesar dos programas ainda terem aumentado com as metas curriculares, na maior parte das escolas a carga horária é de apenas 300 minutos por semana, 100 em cada ano de escolaridade (50+50). A disciplina de História perdeu assim 150 minutos por semana, na carga horária do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (…).”</p>	<p>I129</p> <p>I146</p>
E. Os recursos tecnológicos são limitados	“Os recursos tecnológicos são limitados ou não funcionam (…).”	I14
F. Os professores de História são mal rentabilizados	“A ocupação de Professores em substituições não é profícua. O Professor podia estar a	I144

	orientar os alunos em pesquisa e em cidadania. A Cidadania cabe por excelência ao Professor de História e não ao Diretor de Turma de qualquer disciplina.”	
G. O número de turmas por professor é excessivo	“(…) Os professores de História têm muitas turmas, chegam a ter 8 ou até 9 turmas, se lecionarem apenas ao 3.º CEB e têm as mesmas horas de trabalho de casa que têm professores com metade das turmas, como os de Português ou de Matemática ou como os de Educação Física que não levam testes para corrigir para casa ou os de Educação Visual ou ainda os de EMRC. Além disso têm muito mais trabalho na Escola do que os colegas que têm menos turmas, uma vez que sempre que há reuniões dos Conselhos de Turmas têm que ir a muitas, já que têm muitas turmas. Há três anos lecionei História, História da Cultura das Artes e Área de Integração a 8 turmas, de 6 níveis de Ensino diferentes. Como é possível resistir a isto e manter alguma saúde física e mental? (...)”	I146
H. A avaliação docente é desadequada	“A avaliação docente deveria revestir-se de um carácter de formação e melhoria da prática didática e não de uma forma de progressão na carreira.”	I155
I. A articulação curricular é fraca	“Os currículos e a falta de articulação entre os mesmos.”	I212
J. As turmas são demasiado grandes (já existente)	“(…) a dimensão das turmas tornou impossível uma abordagem mais rica e demorada dos temas do programa.”	I14
K. Há constantes alterações na organização curricular dos ciclos de estudo e em desfavor da História (já existente)	“A constante e inconsistente/contraditória alteração dos normativos e das perspetivas sobre a educação (vide "Flexibilização curricular")!”	I18
L. Há poucas perspetivas de progressão na carreira (já existente)	“Difícil falar de carreira quando somos contratados.”	I177
M. A carga de trabalho não-letivo dos professores é exagerada (já existente)	“A sobrecarga de tarefas administrativas em prejuízo da preparação de aulas.”	I205

Quadro 15 – Análise das respostas à questão 5.5. “Outro/s problema/s”.

3.2.6. Documentos estruturadores

A penúltima secção tinha como objetivo perceber qual a opinião dos professores de História acerca dos documentos estruturadores: programa curricular, metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico e, ainda, os manuais escolares. Começando pelo programa, os docentes concordam (68,7%) que a organização cronológica dos conteúdos é a mais adequada para a aprendizagem de História e que a proporção de conteúdos de História mundial, europeia e nacional é equilibrada (56,4%), muito embora uma percentagem também interessante, 35,4%, discorde desta última afirmação. Apesar disso, 63,9% (“Concordo”) dos professores não têm dúvidas que os conteúdos veiculados perpetuam uma visão eurocêntrica/ocidentalista do mundo. Os inquiridos concordam (61,6%) que os programas deviam ser atualizados do ponto de vista científico e que a quantidade de conteúdos conceptuais é excessiva (“Concordo” – 46,1%, “Concordo totalmente” – 33,7%). Por outro lado, 55,6% discordam que a quantidade de conteúdos atitudinais seja excessiva (todavia, 32,2% assinalaram a opção “Concordo”).

6.1. Programa curricular	Opção mais escolhida
A organização cronológica dos conteúdos é a mais adequada para a aprendizagem de História.	Concordo 68,7%
A proporção dos conteúdos de História mundial, europeia e nacional é equilibrada.	Concordo 56,4%
Os conteúdos veiculados perpetuam uma visão eurocêntrica/ocidentalista do mundo.	Concordo 63,9%
Os programas deviam ser atualizados do ponto de vista científico.	Concordo 61,6%
A quantidade de conteúdos conceptuais é excessiva.	Concordo 46,1%
A quantidade de conteúdos atitudinais é excessiva.	Discordo 55,6%

Quadro 16 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 6.1.).

As metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico não reúnem consensos, muitas das vezes. Se é verdade que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, segundo 55,5% dos professores (36,9% discordam), não podemos deixar de notar que 63,7% da amostra discorda que aprofundem a liberdade e o método de ensino. Além disso, ninguém assinalou a opção “Concordo totalmente” neste item. Se não aprofundam a liberdade de

ensino, revelam-se úteis no processo de planeamento e avaliação, pelo menos de acordo com 50,8% dos respondentes. Ainda assim, 41,5% discorda de tal afirmação. Mantendo esta tendência para alguma ambiguidade, surge a seguinte alínea, “São coerentes com um processo de desenvolvimento global do aluno”: 44,9% dos professores concordam, mas 47,4% discorda. Quase metade das respostas, 48,3%, caíram na opção “Concordo” e 19,5% na opção “Concordo totalmente”, relativamente à transformação do professor num burocrata/máquina de ensinar História quando aplica e se guia pelas metas, mas cerca de 30% discordam que tal suceda. 51,7% também não creem que as metas possam permitir a manipulação doutrinária da História, mas 35,5% concordam que existe essa possibilidade. Posto isto, cerca de 75% dos professores, no conjunto dos níveis de discordância possíveis, opõe-se a que as metas curriculares sejam extensíveis ao Ensino Secundário.

6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico	Opção mais escolhida
Auxiliam o processo de ensino-aprendizagem.	Concordo – 55,5%
Aprofundam a liberdade e o método de ensino.	Discordo – 63,7%
Clarificam o processo de planeamento e avaliação.	Concordo – 50,8%
São coerentes com um processo de desenvolvimento global do aluno.	Discordo – 47,4%
Transformam o professor num burocrata/máquina de ensinar História.	Concordo – 48,3%
Podem permitir a manipulação doutrinária da História.	Discordo – 51,7%
Deviam ser extensíveis ao Ensino Secundário de História.	Discordo – 53,5%

Quadro 17 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 6.2.).

Os quinze itens que encerram a secção são respeitantes aos manuais escolares. Os respondentes mostram-se muito favoráveis à forma como os mesmos estão elaborados, concordando que estão bem construídos do ponto de vista pedagógico (77,8%) e científico (81,1%). No entanto, não são o principal recurso da aula em 43,4% dos casos, embora o sejam em outros 41%. A grande maioria, 71,2%, concorda que os manuais se coadunam com a inovação pedagógica, que incentivam à aprendizagem construtivista da História (66%), que são elaborados de acordo com os programas oficiais (74,1%) e que apelam à reflexão e análise críticas (68,6%). Metade (49,4%) concordam que os manuais introduzem conteúdos novos e pertinentes, mas quase tantos (45,3%) discordam deste item. Números semelhantes, embora contrários, caracterizam a alínea referente à relação entre os manuais e o trabalho de campo: 49,8% discordam que os manuais o fomentem,

mas 44% opinam diferentemente, concordando. De igual forma, perto de metade (47,1%) discorda que o recurso em análise tenha em consideração os diferentes estilos de aprendizagem. Todavia, 45% concordam com a afirmação. A alínea seguinte reúne maior consenso, com 73,3% dos docentes a concordar que os materiais didáticos complementares têm uma grande valia pedagógica. Os inquiridos não pensam que os manuais devessem conter mais informação histórica no 3.º ciclo do Ensino Básico (“Discordo” – 57,6%), nem no Ensino Secundário (“Discordo” – 50%), conquanto 40,4% concordem com a proposição. Por fim, metade também não concorda (50,4%) que os manuais promovam a diferenciação pedagógica (42,6%, não obstante, assumem-se concordantes), mas concordam (67,2%) que potenciam o trabalho autónomo.

6.3. Manuais escolares	Opção mais escolhida
Estão corretamente elaborados do ponto de vista pedagógico.	Concordo – 77,8%
Estão corretamente elaborados do ponto de vista científico.	Concordo – 81,1%
São o principal recurso da minha aula.	Discordo – 43,4%
Coadunam-se com a inovação pedagógica.	Concordo – 71,2%
Incentivam à aprendizagem construtivista da História.	Concordo – 66%
São elaborados de acordo com os programas oficiais.	Concordo – 74,1%
Apelam à reflexão e análise críticas.	Concordo – 68,6%
Introduzem conteúdos novos e pertinentes.	Concordo – 49,4%
Fomentam o trabalho de campo.	Discordo – 49,8%
Têm em consideração os diferentes estilos de aprendizagem.	Discordo – 47,1%
Os materiais didáticos complementares têm uma grande valia pedagógica.	Concordo – 73,3%
Deviam conter mais informação histórica no 3.º ciclo do Ensino Básico.	Discordo – 57,6%
Deviam conter mais informação histórica no Ensino Secundário.	Discordo – 50%
Promovem a diferenciação pedagógica.	Discordo – 50,4%
Potenciam o trabalho autónomo.	Concordo – 67,2%

Quadro 18 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 6.3.).

3.2.7. Exercício da profissão docente

A sétima e última secção, intitulada “Exercício da profissão docente”, distingue-se das demais por apelar a uma reflexão global sobre aquilo que significa ser professor. Assim, compõe-se de sete afirmações que pretendem responder à pergunta “Qual a sua opinião acerca da profissão docente?”. Os professores acreditam ter uma profissão

orientada para cuidar dos outros, segundo 54,9% dos respondentes, e não escolheriam outra, se pudessem voltar atrás: 38,5% discordam da ideia e 33,2% discordam na totalidade. Este item vai ao encontro do seguinte, em que os docentes são chamados a ponderar se a profissão docente tem mais pontos positivos do que negativos: 55,5% concordam e 21,2% concordam totalmente. No entanto, reconhecem que a profissão docente não é muito reconhecida pela sociedade, pois 53,5% discordam da frase que o afirma e 38% discorda totalmente. Na seguinte alínea, “Necessita de renovação geracional”, as opiniões dividem-se, quase irmanamente, entre o “Concordo totalmente” (45,9%) e o “Concordo” (44,2%). Apesar de não trocarem a sua profissão, não a recomendariam a uma pessoa próxima: 40,2% discorda desta ideia e 27% chega mesmo a discordar totalmente (ainda que 28,3% dos professores concordem). Finalmente, segundo os inquiridos, a responsabilidade da profissão não é compatível com a retribuição salarial (“Discordo totalmente” – 55,5%, “Discordo” – 36,3%).

7.1. Qual a sua opinião acerca da profissão docente?	Opção mais escolhida
É uma profissão orientada para cuidar dos outros.	Concordo 54,9%
Se pudesse voltar atrás, escolheria outra profissão.	Discordo 38,5%
Considero que a profissão docente tem mais pontos positivos que negativos.	Concordo 55,5%
Considero que a profissão docente é muito reconhecida pela sociedade.	Discordo 53,5%
Necessita de renovação geracional.	Concordo totalmente 45,9%
Recomendaria a uma pessoa próxima que seguisse esta profissão.	Discordo 40,2%
A responsabilidade da profissão é compatível com a retribuição salarial.	Discordo totalmente 55,5%

Quadro 19 – Síntese das opções mais escolhidas em cada afirmação (questão 7.1.).

Apresentados os resultados, destacando as particularidades que considerámos mais relevantes em relação a cada variável, passaremos agora à análise dos mesmos, seguindo o mesmo esquema secção a secção, muito embora pretendamos agora entreligá-los sempre que possível.

3.3. Interpretação dos resultados

Retirar conclusões de um inquérito tão extenso, recorrendo a uma análise estatística simples e num curto espaço, não é tarefa fácil, até porque temos sempre de considerar que as respostas podem não ser totalmente verdadeiras, uma vez que os inquiridos tendem a responder conforme acreditam que devem. Contudo, faremos um esforço para elencar, problematizar e relacionar algumas ideias que nos pareceram dignas de nota aquando da apresentação dos dados, tarefa que nos permitiu começar a entrecruzar algumas conceções e a perspetivar o estudo no seu todo e não compartimentado em secções. Foi também neste momento que nos apercebemos que as 245 respostas recolhidas constituem uma interessante amostra de 5,3% do total de professores do grupo de recrutamento 400, segundo os dados disponíveis de 2016/2017 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação [DSEE], 2018, p. 167), o que poderá permitir algumas generalizações, tendo também em consideração a distribuição geográfica e a variedade da formação dos inquiridos.

3.3.1. Identificação

O facto do nosso corpo docente estar envelhecido é a primeira conclusão a assinalar. Confirmando o dito por Bell (2004) – “A idade é geralmente considerada uma rubrica delicada” (p. 125) –, registámos 52 casos omissos (mais de 20% da amostra), mas ainda assim obtivemos a média de 51 anos, como já referido. Para perceber a questão do envelhecimento do corpo docente, pode ser útil, mais do que à media ou à moda, recorrer aos quartis, que se situam entre os 45 anos e os 58, o que significa que 50% dos respondentes se encontram entre esses valores e que apenas 25% têm menos de 45 anos. Cruzar estes dados com as últimas estatísticas disponíveis (DGEEC et al., 2018a) para a globalidade dos professores (não só de História) do 3.º ciclo e Ensino Secundário em exercício de funções no ano letivo anterior, 2016/2017 (p. 82), utilizando as percentagens para permitir uma comparação, tornou ainda mais clara a predominância dos grupos etários mais experientes no ensino da História, como se vê no gráfico abaixo. No entanto, reiteramos que não dispomos das estatísticas oficiais para o grupo de recrutamento 400,

ao nível das idades, pelo que nos socorremos apenas das respostas por nós recolhidas.

Apesar de terem idades mais avançadas do que outros colegas de profissão de diferentes áreas, não se destacam por essa razão, antes acompanhando a tendência nacional: entre 2000/2001 e 2016/2017, os docentes com menos de 30 anos passaram de representar 20,4% do total para a ínfima percentagem de 0,8; contrariamente, os docentes com 50 ou mais anos, 15% no início do milénio, são hoje 45,2% da força docente das escolas portuguesas (DGEEC et al., 2018a, p. 83). Estes números atestam a continuidade do professorado em serviço ao longo dos anos e o afunilamento da base de entrada. Entre esta baliza temporal, o número de professores empregados, portanto, necessários, diminuiu em 10640 (de 86207 em 2000/2001, em todo o país, para 75567, no ano transato).

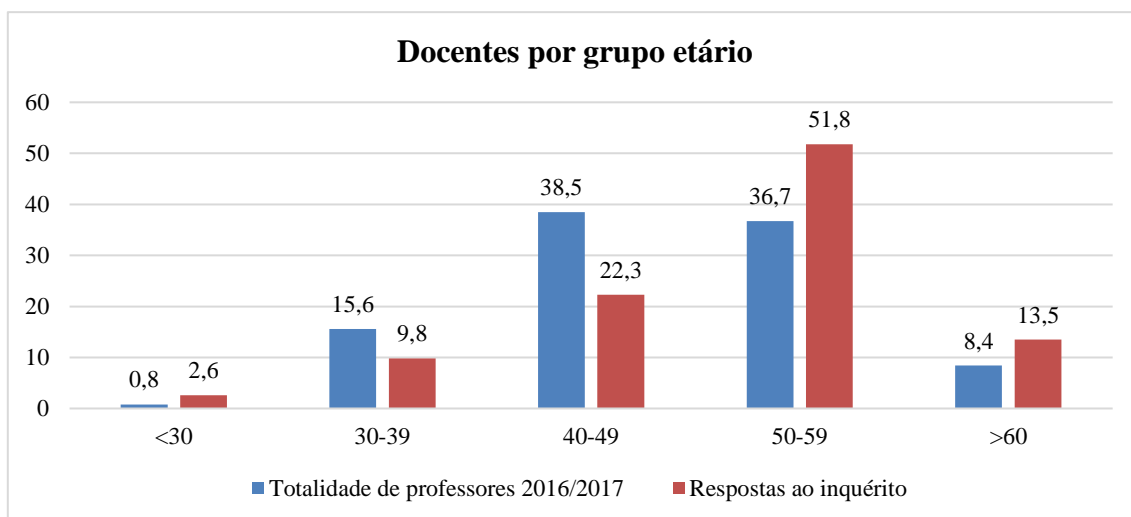


Figura 12 – Comparação, por grupos etários, entre os docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em Portugal continental em exercício de funções em 2016/2017 (DGEEC & DSEE, 2018) e os inquiridos.

Um questionário da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, o TALIS, que se dedica a indagar os professores e os diretores acerca das condições de trabalho e ambiente de aprendizagem nas suas escolas com o objetivo de ajudar os países a enfrentar desafios e a melhorar a qualidade do ensino, aplicado em 2013 (após o sucesso da primeira edição em 2008, o inquérito aplica-se de 5 em 5 anos) em 34 países (DGEEC, 2018), permite-nos perceber que os professores portugueses se encontram acima da média internacional, de 42,9 anos, registando a idade média de 44,7 (OCDE, 2014a).

Outra ideia que fica bem patente, mas que não surge como surpreendente é a elevada taxa de feminidade, isto é, “a relação percentual entre a população do sexo feminino e a população total” (DGEEC et al., 2018a, p. 119): 75,5% dos inquiridos são mulheres, o que nos faz questionar por que nos referimos comumente a professores e não a professoras, a esmagadora maioria do corpo docente nacional. A percentagem de professoras no ensino da História em 2016/2017 era de 70,3% (DGEEC & DSEE, 2018, p. 167), uma taxa que se equipara à de Geografia (71,4%), menor, no entanto, do que disciplinas da área linguística como Português (87,3%) ou Francês (92,5%), mas muito superior à de Educação Física, por exemplo, de 41,2%.

Internacionalmente, uma vez mais, Portugal situa-se acima da média (68,1%), contando com 73,2% de professoras no sistema de ensino. No entanto, não deixa de ser interessante ressaltar que, apesar da taxa de feminidade ser maior do que noutros países, a percentagem de mulheres na direção é menor (39,4%) em dez pontos percentuais (OCDE, 2014a).

3.3.2. Dados académicos

Ao nível das habilitações académicas, o quadro por nós traçado distingue-se um pouco daquele que encontramos na última publicação *Estatísticas da Educação 2016/2017* (DGEEC & DSEE, 2018). Aqui, os dados apontam para 82,4% de licenciados nas escolas portuguesas e 14% professores detentores do grau de mestre ou doutor, sendo que os demais são bacharéis ou equivalente (p. 166). Diferentemente, os nossos questionários registaram 98,8% de licenciados (temos três respostas omissas neste parâmetro) e 26,1% de mestres e doutores, o que pode indiciar uma maior vontade de aprender e de investir na formação da parte dos professores de História, por comparação ao panorama nacional. Além disso, e apesar de, neste aspeto, não termos uma escala de comparabilidade, anotámos 38% de professores com especializações, o que ainda mais evidencia a intenção de melhorarem as suas práticas profissionais, qualificando-se. É também de assinalar o facto de a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência escolher agregar os cursos de mestrado e doutoramento que são, ainda hoje, distintivos. Contudo, devido ao Processo de Bolonha, que provocou uma reforma aprofundada das

estruturas do Ensino Superior em 2008/2009, como já vimos anteriormente, o mestrado é hoje condição obrigatória para o exercício da profissão docente, pelo que, futuramente, não fará sentido agrupar o 2.º e o 3.º ciclo do Ensino Superior e o número de licenciados será o mesmo do número de mestres, com o total desaparecimento dos detentores do bacharelato, hoje inexistente. Já em 2015, aliás, nos dávamos conta que os doutoramentos começavam a representar aquilo que os mestrados simbolizavam antes da reforma de Bolonha, que os normalizou: “As novas licenciaturas de três anos e os mestrados perderam valor no mercado de trabalho, e há cada vez mais pessoas a doutorarem-se para valorizarem o currículo” (Silva, 2015). Não vemos, contudo, tal acontecer rapidamente, pois, como tivemos a oportunidade de referir anteriormente, os professores jovens constituem a minoria do corpo docente. Analisando os nossos dados, cruzando as idades com os níveis habilitacionais, supomos ter, apenas, cerca de 5 professores (2%) que já fizeram o mestrado como forma de obter a habilitação profissional. Uma análise mais pormenorizada indica-nos mais 4 ocorrências: dois casos em que as idades são de 37 e 42 anos e outros dois em que a idade está omissa. Ainda assim, um número tão residual dá força à tese que defende que os professores (mais de 60%) escolheram investir na sua formação para além do obrigatório.

O TALIS demonstra, a este respeito, que os professores portugueses estão muito acima da média dos países visados: segundo o inquérito, 90,9% é a média dos professores com educação terciária. Portugal situa-se nos 97,2% (OCDE, 2014a).

Quanto aos cursos de licenciatura, nada de particular a assinalar, uma vez que, logicamente, lidamos apenas com os cursos que permitem o acesso ao ensino da disciplina, com maior ou menor percentagem de cadeiras específicas de determinada área (História da Arte, Arqueologia, Didática,...), mas cujo núcleo central é a História. No que concerne aos temas das especializações, dos mestrados e dos doutoramentos, a maior variabilidade pode ser um indicador do ecletismo que permite uma área tão abrangente quanto a História, além de espelhar os interesses dos docentes, mais afetos à área da Educação do que da História.

Dentre as instituições onde os professores se formaram, destacam-se, nos campos da licenciatura, especialização, mestrado e doutoramento, as universidades públicas de

Lisboa, a de Coimbra e a do Porto, os polos com maior tradição académica no nosso país. São também estas cidades que, pela sua dimensão e aglomerado populacional, congregam maior número de oportunidades para os professores, com mais alunos e, consequentemente, mais estabelecimentos de ensino onde trabalhar (como verificámos no final do capítulo anterior). Há 20 anos, nos finais dos anos 90, – lembremo-nos que cerca de 72% dos professores inquiridos têm mais de 20 anos de experiência – o panorama laboral era bem diferente do de hoje em dia, com os professores recém-formados sem dificuldades de maior para arranjar emprego no sistema de ensino público. Provavelmente, não teriam (ou quereriam sequer) de sair da área onde viveram durante os seus anos de faculdade, fossem daí naturais ou não. Assim, podemos relacionar a quantidade de diplomados destas universidades e o número de contactos aí recolhidos, com o número de respondentes destes distritos, como adiante verificaremos.

Sobre os anos de conclusões das formações, compete-nos apenas constatar que se coadunam com as idades dos inquiridos e com os anos de serviço docente que indicaram ter, comprovando a inexistência de problemas na hora de encontrar trabalho, realidade que hoje já não se verifica. É, no entanto, interessante perceber quem são os sete detentores dos graus de doutoramento. Poderíamos pensar que, como os mestrados já são hoje obrigatórios e os doutoramentos se tornam, apesar de tudo, mais comuns, estaríamos a lidar com professores jovens. Porém, já concluímos acima que não é essa a realidade da população deste estudo. Os anos de conclusão recentes – 2007, 2013 e 2015 (com frequência de 5 professores em 7) – poderiam também indicar-nos professores com poucos anos de serviço. No entanto, os dados desmentem estas suposições: o inquirido mais novo tem 39 anos, seguido de respondentes com 53 (dois), 64 e 65 (dois) e um caso em que a idade está omissa, mas que se licenciou em 1980, pelo que andarás também na casa dos 60 anos. Foi revelador perceber como são, sobretudo, as professoras mais experientes (apenas um se identificou como sendo do sexo masculino) que se dedicam a um investimento intelectual desde género, após anos de uma profissão que muitos consideram extenuante.

3.3.3. Dados profissionais

Já temos vindo a referir a elevada experiência com que contam os nossos docentes, condizente com a idade e com os anos em que terminaram a sua formação inicial. O facto de 71,8% ter mais do que 20 anos no ensino da História permitir-nos-á traçar, com certa uniformidade, um perfil do tipo de ensino por eles perpetrado e comparar os seus métodos com os que hoje são ensinados nos cursos de formação de professores, se diferem ou se se assemelham. Além disso, interessa-nos saber quais as dificuldades que estes professores, com tanta experiência, enfrentam, para refletirmos de que modo a formação inicial pode precavê-los, munindo os novos professores de ferramentas para lidarem com esses problemas da melhor forma ou até mesmo evitá-los.

Estes dados não se distanciam do panorama internacional, que confirma que os professores portugueses são muito experientes, contando com uma média de 19,4 anos no ensino, sendo apenas ultrapassados pela Itália, Bulgária, Estónia e Lituânia (22 anos de experiência). A média, neste parâmetro, é de 16,2 anos (OCDE, 2014a).

De acordo com os dados das *Estatísticas da Educação 2016/2017* (DGEEC & DSEE, 2018), tivemos em serviço o ano passado 4612 docentes do grupo de recrutamento 400 no 3.º ciclo e no Ensino Secundário. Destes, 4147 ensinaram em escolas públicas, 206 no ensino privado dependente do Estado e 259 em escolas privadas independentes (pp. 167-170). O nosso inquérito não reflete essa tendência de forma tão óbvia, ainda que a esmagadora maioria ensine, de facto, nas escolas públicas. Contudo, é de assinalar a maior percentagem de respostas oriundas do ensino privado, demonstrando a disponibilidade destes professores para colaborar nesta investigação. Seja no ensino particular ou no ensino público, os professores que responderam ao inquérito dão sobretudo aulas ao 3.º ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário (73,5%), como seria de esperar. Daí que tenhamos vindo a utilizar as estatísticas disponíveis para estes ciclos de estudo. Não obstante, é de destacar a grande variedade de ofertas educacionais em que os docentes deste grupo de recrutamento lecionam, como pudemos verificar anteriormente.

O facto de 12,4% das escolas serem TEIP terá também influência na leitura das variáveis que se seguem, uma vez que se pressupõe que a maioria dos professores não

leciona em estabelecimentos de ensino “que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (DGE, 2018). Se o fizessem, os resultados seriam com certeza outros.

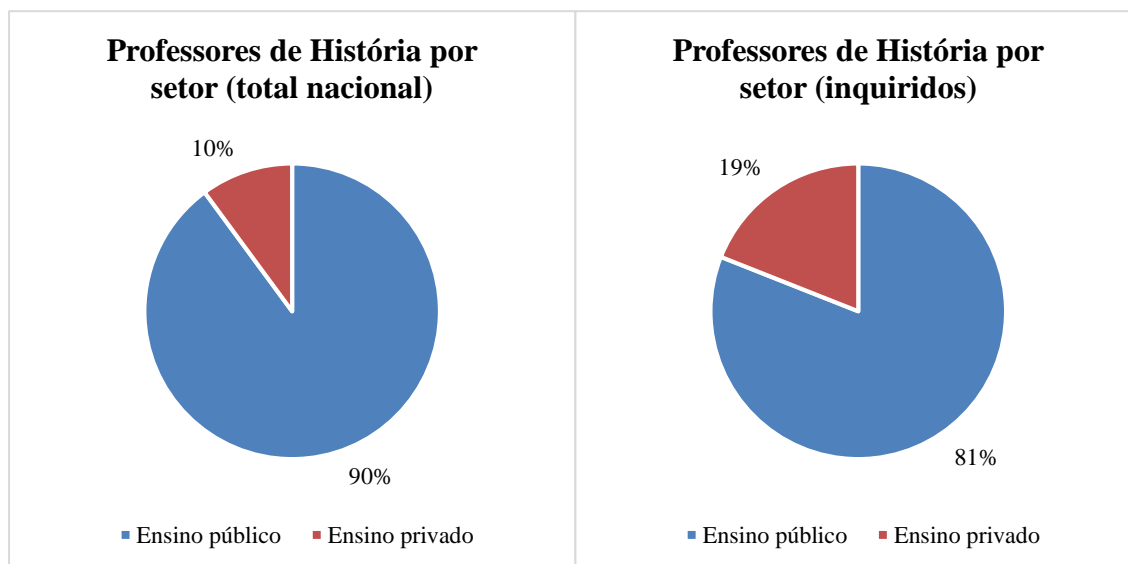


Figura 13 – Distribuição dos professores de História por natureza do estabelecimento de ensino em 2016/2017 (DGEEC & DSEE, 2018), em percentagem.

Figura 14 – Distribuição dos inquiridos por natureza do estabelecimento de ensino, em percentagem.

3.3.4. Formação para a docência de História

O regime introduzido pelo Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, acerca da profissionalização em serviço dos professores dos Ensinos Preparatório e Secundário, cujos objetivos apresentámos anteriormente, explica que 38,6% dos inquiridos tenham adquirido a sua formação profissional docente em serviço/exercício e que os anos de conclusão da profissionalização docente registem as maiores frequências entre 1989 e 1998 (68,3% dos professores terminaram entre estes anos), considerando a data de publicação do decreto-lei. Além disso, este mesmo documento legal previa as instituições que se responsabilizariam por ministrar o referido curso de profissionalização em serviço, entre as quais encontramos a Universidade Aberta, opção de ensino à distância que era conveniente a muitos professores (Ministério da Educação, 1988). Por isso, não é de

espantar que, quando indagados sobre a instituição de ensino superior onde obtiveram a habilitação profissional para a docência de História, a Universidade Aberta, ao contrário do que até aí tinha acontecido, surja em primeiro lugar, com 18,8% das ocorrências, suplantando a Clássica de Lisboa, Coimbra e o Porto.

Os docentes inquiridos mostram-se, no geral, muito satisfeitos com a formação recebida, fosse ela inicial ou em serviço. Consideram que lhes deu as bases e ferramentas necessárias ao exercício da profissão, tanto no plano pedagógico como no plano científico, que a formação teórica lhes foi útil para a prática docente. Por estarem bem preparados, quando assumiram em pleno o papel de professor, não sentiram um choque com a realidade. Ainda assim, acreditam que há espaço para melhorar e que a prática em contexto de sala de aula com alunos devia ser central e mais frequente desde o início da formação profissional. Quanto ao ano de estágio, fosse esse o caso, ou o ano de profissionalização, os docentes consideram-nos momentos fundamentais no desenvolvimento da identidade profissional, que se constituíram como processos de maturação emocional. Por fim, muitos acreditam que o papel do orientador foi importante para a aprendizagem enquanto docente.

Os resultados do estudo conduzido pela OCDE em 2013 elucidam-nos quanto à percentagem de professores com formação pedagógica e Portugal situa-se abaixo da média internacional (89,8%). Apenas 82,1% da totalidade dos nossos professores, naquele ano, tinha recebido formação específica para lecionar (OCDE, 2014a), fosse ela inicial ou em serviço.

Os hábitos de formação contínua dos professores são, segundo os próprios, frequentes. Ao longo dos anos procuraram atualizar-se científica e pedagogicamente, através da participação em ações de formação dinamizadas pelas escolas, mas também por outras entidades. As motivações não se prendem somente com a obtenção de créditos ou a progressão na carreira, até porque grande parte afirma que as formações raras ou nenhuma vez foram tidas em conta para esse fim, o que nos faz acreditar que, à semelhança do que concluímos anteriormente, os professores de História têm vontade de aprender mais e de melhorar as suas práticas – inclusive procurando autonomamente materiais e recursos para as suas aulas. Contudo, para nossa surpresa, quase 40% afirmou

ocasional ou frequentemente ter realizado as formações apenas por causa dos créditos. No geral, a opinião em relação às formações é positiva, com muitos professores a utilizar aquilo que aprenderam em contexto real.

Há algumas áreas em que os professores necessitam de mais formação do que noutras, nomeadamente nas áreas das TIC (muito embora a percentagem de professores portugueses que no TALIS afirmaram ter necessidade de desenvolvimento profissional nesta área seja muito inferior à média – 9,2% face a 18,9% (OCDE, 2014b, p. 3)) e dos métodos de ensino, especificamente relacionados com a pedagogia diferenciada, a sala de aula do futuro, enfim, movimentos hoje mais em voga. As opiniões não são condizentes quanto às áreas relacionadas com a atualização científica, a avaliação e a psicologia do desenvolvimento, mas torna-se claro que os docentes não parecem sentir falta de formação nas áreas da teoria curricular e da planificação didática. Este panorama permite-nos concluir que os professores querem saber mais sobre o que é mais prático e podem aplicar de imediato nas suas aulas. Além disso, dentre as áreas por eles acrescentadas, destacam-se claramente duas: as questões disciplinares e o ensino especial. Dada a frequência com que estas opções foram aparecendo, cremos ser premente atender aos pedidos dos professores não só através das ações de formação, para quem já está em exercício, mas desde os primeiros momentos da formação inicial. De facto, a formação atual não prepara os novos professores para lidar com alunos com necessidades educativas especiais, uma população que tem vindo a aumentar: “Entre os anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, o número de crianças e alunos com necessidades especiais de educação, com Programa Educativo Individual ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a frequentarem escolas regulares aumentou 7%” (DGEEC et al., 2018b, p. 1). O questionário internacional da OCDE reporta exatamente esta situação: “As áreas nas quais a maior percentagem de professores reporta uma grande necessidade de desenvolvimento profissional são ensinar alunos com necessidades especiais (...)”¹⁴ (OCDE, 2014b, p. 1).

¹⁴ Tradução livre da autora. No original: “The areas in which the highest proportions of teachers report a high need for professional development are teaching students with special needs (...)” (OCDE, 2014b, p. 1).

Sendo a formação dos professores uma das áreas de interesse do TALIS, a publicação relativa a 2013 apresenta-nos vários indicadores que nos permitem comparar Portugal com os restantes 33 países participantes, como até agora temos feito sempre que adequado, tentando perceber também se os professores de História se encontram dentro do quadro nacional e até internacional. A publicação constata o que é do conhecimento geral: “é mais provável os professores participarem em atividades de desenvolvimento profissional em países nos quais recebem maior apoio financeiro para essas atividades”¹⁵ (OCDE, 2014a). Tendo isso em conta, não deixa de ser revelante perceber que os professores portugueses se posicionam abaixo da média em quase todos os parâmetros avaliados, sempre dentro da baliza temporal de 12 meses antes do estudo: participação em formações ou *workshops* (66,5% face a 70,9%); conferências ou seminários sobre educação (40,4% face a 43,6%); visitas de observação a outras escolas (16,7% face a 19%); formação em serviço fora da escola (12,8% face a 14%); trabalho em rede de professores (19,1% face a 36,9%). Os docentes das nossas escolas, no entanto, têm hábitos de investigação individual ou colaborativa acima da média (36,6% face a 31,1%) e uma notória percentagem também participou em programas de qualificação (28,6% face a 17,9%) (OCDE, 2014a).

No que respeita à avaliação docente, os respondentes, do lado positivo, colocam o facto de melhorar o exercício da profissão, sem pôr em causa as formações inicial e contínua. Não obstante, mostram-se adversos à forma como hoje é aplicada, pois, se não questionam as formações inicial e contínua, os mecanismos de avaliação existentes parecem desconfiar da competência profissional dos docentes. Além disso, não consideram a avaliação docente fundamental para a melhoria das aprendizagens dos alunos e dividem-se quanto às suas consequências para efeitos de progressão na carreira. De facto, o relatório da OCDE que traça o perfil português ao nível do ensino e da aprendizagem demonstra que apenas 48,9% dos professores submetidos a uma avaliação formal acredita que o *feedback* melhorou a sua prática profissional (a média é de 62%) e menos, 38,5%, admitem ter aumentado o número de horas investidos em formação em

¹⁵ Tradução livre da autora. No original: “*teachers are more likely to participate in professional development in countries where they receive better financial support for these activities*” (OCDE, 2014a).

virtude desse mesmo *feedback* (média de 45,8%), muito embora quase 100% das escolas portuguesas (97,6%), segundo o estudo, esteja submetida a processos formais de avaliação e 96,2% dos professores tenha as suas aulas observadas (números superiores às médias dos 34 países) (OCDE, 2014b, pp. 3-4). Por último, não acreditam – e são perentórios quanto a isso – que a avaliação dos professores deva ser feita também pelos alunos e pelos encarregados de educação. Desta forma, apenas podemos inferir que os docentes têm uma opinião desfavorável da avaliação docente, não sendo contra a sua existência.

3.3.5. Processo de ensino-aprendizagem

Em toda a secção 5, sobre o processo de ensino-aprendizagem, tentámos, de forma simples, ordenar os objetivos, as atividades, as estratégias, entre outros, como forma de perceber aquilo que é mais e menos comum, os objetivos que os professores privilegiam e aqueles menos importantes. Para isso, tivemos em consideração os graus de resposta (as afirmações assinaladas maioritariamente com “Sempre” vinham em primeiro lugar, seguidas das restantes, por ordem de frequência) e as percentagens (por exemplo, entre duas questões assinaladas maioritariamente com a opção “Sempre”, a que tivesse maior percentagem ficaria à frente da outra). Assim, não foi difícil perceber quais são os principais objetivos dos docentes de História nas suas aulas: o desenvolvimento do espírito crítico, a interiorização de valores democráticos básicos e a valorização do património material e imaterial constituem a tríade que encabeça a extensa lista de 19 objetivos por nós elencada. A seguir, os professores querem que os seus alunos sejam capazes de utilizar a História de forma a explicar o mundo atual e a descobrir as tendências de mudança, naturalmente conhecendo os principais factos da História, e que problematizem a aplicação dos valores universais. A desconstrução dos estereótipos, na senda destes princípios utilitários da História, também é algo desejado pela maioria dos professores. Importa-lhes ainda que os discentes compreendam o comportamento das pessoas no passado enquanto aprendem História de forma divertida e fascinante. Com menos frequência, mas ainda importante, surge, a meio da tabela, a imaginação do passado, tendo em consideração todos os pontos de vista, a integração, por parte dos

alunos, de conhecimentos provenientes de outras áreas científicas e o debate da história europeia. Privilegiar a história nacional não é algo que seja prioritário nas aulas dos nossos docentes nem que os alunos reconstruam os quadros de vida e pensamento do passado. O conhecimento das tradições, características e valores locais é um objetivo frequente de metade dos professores. Já no fim da lista fica a preparação para as provas de avaliação, a compreensão da História enquanto ciência, com os seus processos metodológicos próprios, o julgamento moral dos acontecimentos históricos à luz dos direitos cívicos e humanos e, por fim, a memorização de datas e acontecimentos relevantes. Do que aqui acabámos de elencar, fica claro que os professores entendem que a sua disciplina deve ser valorizada pelos seus fins práticos, pela sua utilidade enquanto formadora de uma consciência cívica e democrática que poucas outras áreas podem desenvolver tão proficuamente. As respostas abertas vêm apenas confirmar esta teoria: o desenvolvimento da cidadania foi o principal objetivo acrescentado pelos professores. A melhoria das capacidades comunicativas foi outro dos objetivos que não havíamos previsto, mas com o qual os professores também se preocupam: uma vez mais, uma ferramenta a ser utilizada na vida e não apenas no contexto específico da sala de aula de História.

O TALIS também se pronuncia sobre alguns destes objetivos: no perfil do país, onde se apresentam os resultados para Portugal de forma sintética, podemos atestar o otimismo dos nossos docentes: 99% acredita que ajuda os alunos a valorizar a aprendizagem (média: 80,7%), e 97,5% que os ajuda a pensar criticamente, o objetivo primordial dos nossos respondentes (média: 80,3%) (OCDE, 2018b).

Mas, se são estes os objetivos, quais as atividades que os professores utilizam para os atingir? A primeira, a única que obteve mais votos na opção “Sempre”, é a análise de fontes históricas como documentos escritos, iconográficos ou cartográficos. Ao mesmo tempo, há também espaço para a exposição da parte dos professores. O trabalho individual é privilegiado face ao trabalho em grupo, uma das atividades escolhidas apenas ocasionalmente por grande parte dos professores. Importância tem também a análise de documentários, filmes ou vídeos de História, a comparação de perspetivas acerca de um mesmo acontecimento e a discussão de diferentes interpretações sobre o passado. Tanto

as novas tecnologias como os manuais escolares têm o seu lugar como ferramentas de trabalho nas escolas portuguesas. As fichas de trabalho seguem-se nas atividades propostas pelos professores, sendo realizadas frequentemente em mais de metade das salas de aula, assim como a investigação e interpretação dos factos históricos. Com menos frequência, os alunos participam em visitas de estudo, envolvem-se em debates e são informados sobre a posição do docente face a acontecimentos (positivos e negativos) verificados ao longo da História. Além destas atividades, vários professores indicaram também a realização de trabalhos de pesquisa e respetiva apresentação em contexto de sala de aula e ainda, mais parcamente, o envolvimento em atividades educativas da comunidade, o contacto com diferentes tipos de avaliação, com diferentes fontes, como a música, e a encenação de dramatizações. De uma forma geral, temos aulas em que os alunos são chamados a analisar fontes de vários tipos, mas também a ouvir as explicações da parte do professor, em que se privilegia o trabalho individual e se discute o passado, com recurso aos manuais e às novas tecnologias, o que consideramos um panorama bastante positivo. Contudo, deparamo-nos com poucos debates, poucos trabalhos em grupo e poucas visitas de estudo. Se as visitas de estudo se percebe facilmente por que não abundam (exigem toda uma burocracia que pode demorar meses a preparar), os debates e os trabalhos de grupo, ainda que sejam em pequena escala, são duas estratégias que consideramos essenciais serem utilizadas mais frequentemente por professores cujos objetivos principais são – recordemos – desenvolver o espírito crítico, inculcar nos alunos valores democráticos básicos e ainda, para muitos, preparar para a vida em cidadania e melhorar as capacidades de comunicação. Tanto o debate como o trabalho em grupo fomentam o respeito pelo outro, a tolerância, a cooperação, o poder de argumentação, assim revestindo-se de um carácter formador importante e privilegiado para atingir aqueles objetivos. Se os docentes são bem-intencionados nos fins a que se propõem, encarando a História de uma forma muito pragmática, não da História pela História, mas da História que mune os alunos de capacidades para utilizar no mundo real, nas suas aulas não parecem arriscar muito. Falta muni-los das ferramentas necessárias para se sentirem confortáveis ao fazê-lo, modernizando a sala de aula, mesmo com as amarras que um

programa longo pode colocar sobre a criatividade, através, por exemplo, das formações a que já fizemos menção, nas áreas que eles mais consideram críticas.

A relação pedagógica é uma parte fundamental para atingir os propósitos que os docentes enumeram, pois, se bem conseguida, facilita em muito o seu trabalho, uma vez que o estudante se torna mais colaborativo. Os professores têm a preocupação de envolver todos os alunos nas atividades, não deixando ninguém à margem do processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, tentam motivá-los, fomentam a proximidade professor-aluno e circulam pela sala de aula, uma das estratégias utilizadas para que os alunos mais ao fundo se sintam mais próximos do professor, se mantenham atentos e participativos. Além disso, frequentemente, estabelecem o diálogo horizontal entre alunos e dão ordens, esperando que lhes obedçam. Ocasionalmente, sentem necessidade de levantar a voz para regular a disciplina. É com pouca frequência também que os alunos participam na tomada de decisões ao nível da avaliação, dos métodos de trabalho e dos conteúdos. Os professores mostram-se também contidos no que respeita às emoções, raramente permitindo que fluam na sala de aula, sejam elas positivas ou negativas. Adicionado pelos professores, destacamos a estratégia de valorização dos alunos, através do reforço positivo. Uma vez mais, somos obrigados a cruzar estes dados com os objetivos: para docentes que fazem questão de incutir uma educação democrática nos alunos, surge como contraditória a escassa participação dos alunos no processo de tomada de decisões, uma vez que não existe melhor forma de ensinar democracia do que praticá-la. Assim, defendemos que, dentro do que é possível legalmente, é imperativo que os alunos sejam habituados cada vez mais a participar no seu processo de ensino, ganhando consciência que a sua opinião tem valor, conhecendo o sistema democrático não só do ponto de vista histórico, mas praticando-o. Estudantes assim acostumados, ao atingirem a maioridade, com certeza serão os primeiros a ir votar e a participar na vida política do país, contrariando os números crescentes de abstenção a que temos assistido nos últimos anos.

Quanto à avaliação dos alunos, os professores não duvidam da importância dos trabalhos de projeto, afirmando que proporcionam uma iniciação à investigação e que os alunos têm melhor desempenho quando os realizam previamente, daí que seja uma das atividades eleitas frequentemente, segundo afirmam. Os inquiridos reconhecem que a

avaliação sumativa é dominante na cultura docente, organização escolar e representação dos encarregados de educação, mas acreditam que o juízo avaliativo deve ter em conta os resultados da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Além disso, não concordam que as fichas de avaliação sumativa sejam a melhor forma de avaliar. A subjetividade da avaliação é um ponto assente entre os professores, que creem dever reduzi-la ao máximo. Ainda assim, recusam-se a cingir-se ao nível do conhecimento estrito, afirmando que as atitudes deviam ser mais valorizadas no quadro de avaliação dos alunos e que o cumprimento escrupuloso das regras de comportamento é essencial para um processo de avaliação mais justo. Tampouco acreditam que a heterogeneidade das turmas comprometa a justiça da avaliação. A questão dos trabalhos de casa, que tem vindo a ser discutida ultimamente, levando a que algumas escolas tomem inclusive a medida coletiva de optar pela não indicação de trabalhos obrigatórios, divide os professores. Embora a maior parte concorde que são fundamentais para a consolidação de conteúdos, principalmente quando nos referimos, por exemplo, ao ensino básico, com pouca carga horária semanal (uma das queixas aditadas pelos professores), uma significativa parte discorda de tal premissa. Por fim, segundo os docentes de História, os exames nacionais não comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os docentes teceram algumas considerações acerca da avaliação, asseverando que a reduzida carga horária e a dimensão das turmas constituíam entraves a um justo e elaborado processo avaliativo, dizendo valorizar a participação oral dos alunos e defendendo uma avaliação personalizada e a responsabilização dos alunos.

Os problemas enfrentados pelo professor constituíram terreno fértil para as respostas abertas. Antes dessas, porém, convém aqui ordenarmos os que lhes apresentámos. Em primeiro lugar, a falta de tempo letivo para o cumprimento dos programas da disciplina no 3.º ciclo do Ensino Básico parece ser o principal problema, seguida da carga de trabalho não-letivo exagerada e da desvalorização das implicações sociais e éticas do conhecimento histórico na sociedade atual. É apenas depois desta tríade que surge a falta de tempo no Ensino Secundário, a instabilidade provocada pelo processo de colocação nas escolas, as turmas demasiado grandes, as poucas perspetivas de progressão na carreira e as constantes alterações curriculares em desfavor da História.

Todos estes problemas obtiveram a total concordância da maioria dos professores, algo que não se verificou em mais nenhuma questão. Os professores queixam-se ainda de uma certa falta de tempo para a atualização pedagógica e científica e da falta de interesse por parte dos alunos. Pelo contrário, os recursos e materiais didáticos são suficientes, não constituindo, por isso, um problema. Depois de confrontados com estas afirmações, os docentes ainda mencionaram a postura inapropriada dos alunos (percebemos agora a razão pela qual pedem as formações na área disciplinar), o pouco envolvimento da comunidade educativa, o desgaste físico e psicológico, os recursos tecnológicos limitados, a má rentabilização dos professores de História, a quantidade excessiva de turmas por professores, a desadequação da avaliação docente e a fraca articulação curricular.

Relativamente aos problemas enfrentados pelos professores de História, gostaríamos de ressaltar a questão das poucas perspetivas de carreira, porquanto é confirmada pelo questionário TALIS. Além dos problemas de colocações e congelamento de carreiras que enchem os noticiários e motivam repetidas greves, os professores portugueses são, no contexto dos 34 países que participaram naquela investigação, dos que menos têm contratos permanentes, muito embora a maioria esteja empregue a tempo inteiro (94,5% face à média de 82,4%). De facto, apesar de terem vários anos de experiência, formação avançada e serem dos mais velhos, apenas 75,7% dos professores tem um vínculo permanente de trabalho, dificultando uma progressão consistente e aturada na carreira docente. Números inferiores registam apenas a Roménia, o Chile e Abu Dhabi (Emirados Árabes Unidos). A média, neste particular, é de 82,5% (OCDE, 2014a).

Por outro lado, apesar de a esmagadora maioria dos inquiridos considerar que a grande dimensão das turmas é um problema, Portugal conta com cerca de 22,6 estudantes por turma, abaixo da média de 24,1 (OCDE, 2014a). Se Portugal é dos países que mais alunos tem por escola, uma média de 1152,5 alunos, ladeado por dois países asiáticos, a Malásia (1151,5) e Singapura (1251,4), números distantes da média de 546,4 alunos por escola, é também o país com mais professores por escola: 109,5 (média 45,5). Se dividirmos o número médio de alunos pelo número médio de professores, chegamos ao

número de 10,5 alunos por professor, abaixo da média de 12 alunos por professor. Além disso, o estudo conclui que, por exemplo, as taxas de satisfação com o trabalho são muito mais afetadas pelo comportamento da turma do que pela sua dimensão (OCDE, 2014c).

Outro dos problemas acrescentados pelos professores é o desgaste físico e psicológico da profissão. De facto, há já vários anos que o termo *burnout* entrou no vocabulário e nos dicionários portugueses, muito por via da comunicação social e quase sempre associado à classe docente, de tal forma que uma pesquisa no Google automaticamente nos sugere a junção do termo com “professores”. Este esgotamento físico e profissional tem sido alvo de variados estudos conduzidos por diferentes universidades e por investigadores individuais de áreas como a medicina, as ciências da educação e a psicologia. Um dos últimos foi realizado a pedido da Federação Nacional dos Professores – FENPROF e coordenado pela historiadora Raquel Varela, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, entre fevereiro e junho do presente ano (Federação Nacional dos Professores [FENPROF], 2018a) e recolheu 19 mil questionários, cujas primeiras conclusões foram já apresentadas a 6 de julho, no Encontro Internacional sobre o Desgaste do Professores (FENPROF, 2018b). O estudo e os seus principais resultados foram largamente disseminados pelos meios de comunicação social, com notícias em todos os canais generalistas, no Expresso, Observador, Público, Diário de Notícias, Jornal de Notícias, em plataformas digitais sobre educação, entre outros, atestando a relevância e a urgência do tema. Na página da FENPROF podemos encontrar alguns dados que vão ao encontro das respostas por nós registadas:

75% dos professores apresentam desgaste profissional.

48% dos professores apresentam sinais preocupantes de desgaste profissional.

A classe docente é uma classe doente.

84% deseja aposentar-se antecipadamente; este problema social é revelador de falta de motivação no trabalho.

Não é um problema individual, mas sim de organização do trabalho.

27,3% dos professores apresentam sinais críticos ou extremos de desgaste emocional.

Há uma ligação directa entre o índice de burnout e a idade. Aumenta significativamente a partir de 55 anos de idade.

A síndrome de burnout consiste na dissociação das expectativas com a realidade. Isto pode acontecer mais com os mais velhos, pois os mais novos não vivem esta dissociação. Nestes, a expectativa aproxima-se mais da realidade do que com aqueles que vivenciaram a escola democrática, a gestão democrática, tiveram mais autonomia e foram mais compensados, antes, com o seu trabalho.

Os professores avaliam, na quase a totalidade a burocracia como responsável pelo mau estar docente. Factor extremamente negativo para a realização do trabalho na educação (FENPROF, 2018c).

A exagerada quantidade de horas que a profissão exige aos docentes portugueses e que é causadora de muitos destes problemas (nomeadamente quando as horas não são passadas a efetivamente dar aulas) é comprovada pelo estudo da OCDE, segundo o qual os professores, em praticamente todas as tarefas analisadas, despendem muito mais tempo do que a média. A ensinar, os professores portugueses empregam, aproximadamente, 20,8 horas do seu tempo, enquanto a média se situa nos 19,3; o tempo do planeamento é, em média, 7,1 horas, mas os nossos docentes planeiam durante 8,5 horas; a avaliar, os professores portugueses são os que mais gastam tempo dos 34 países, registando 9,6 horas face a uma média de 4,9; em trabalho administrativo são empregues 3,8 horas por oposição à média de 2,9; em Portugal, trabalha-se em equipa durante cerca de 3,7 horas, número superior a 2,9 horas de média; apenas no aconselhamento a estudantes, o tempo gasto pelos nossos professores é igual ao da média dos 34 países (2,2 horas); em atividades curriculares, são investidas 2,4 horas em território nacional e 2,1 em média; há tempo ainda para usar em outras tarefas (2,6 horas em Portugal contra 2 horas), atendimento aos pais ou encarregados de educação (1,8 horas aqui, 1,6 em média) e na administração da escola (1,8 horas face a 1,6 de média) (OCDE, 2014a). O professor português emprega 57,2 horas semanais em responsabilidades relacionadas com o trabalho, número muito superior ao horário habitual de 40 horas por semana e à média do TALIS de 46,6 horas, explicando-se assim, também, os números de *stress* e *burnout* superiores aos de outros países europeus (15 a 25%, percentagens inferiores à de 30% dos professores portugueses, segundo um estudo conduzido há dois anos (Lusa, 2016)). Além

disso, como podemos verificar, pouco mais de um terço é dedicado ao ensino propriamente dito e cerca de 32% às tarefas que com ele mais diretamente se relacionam (o planeamento e a avaliação). O *Country Profile – Portugal* indica-nos ainda que o tempo de aula se reparte entre ensinar de facto (apenas 76% do tempo), tratar de tarefas administrativas (8%) e manter a ordem na sala (16%, percentagem maior do que na maioria dos países avaliados pelo TALIS) (OCDE, 2014b, pp. 1-2).

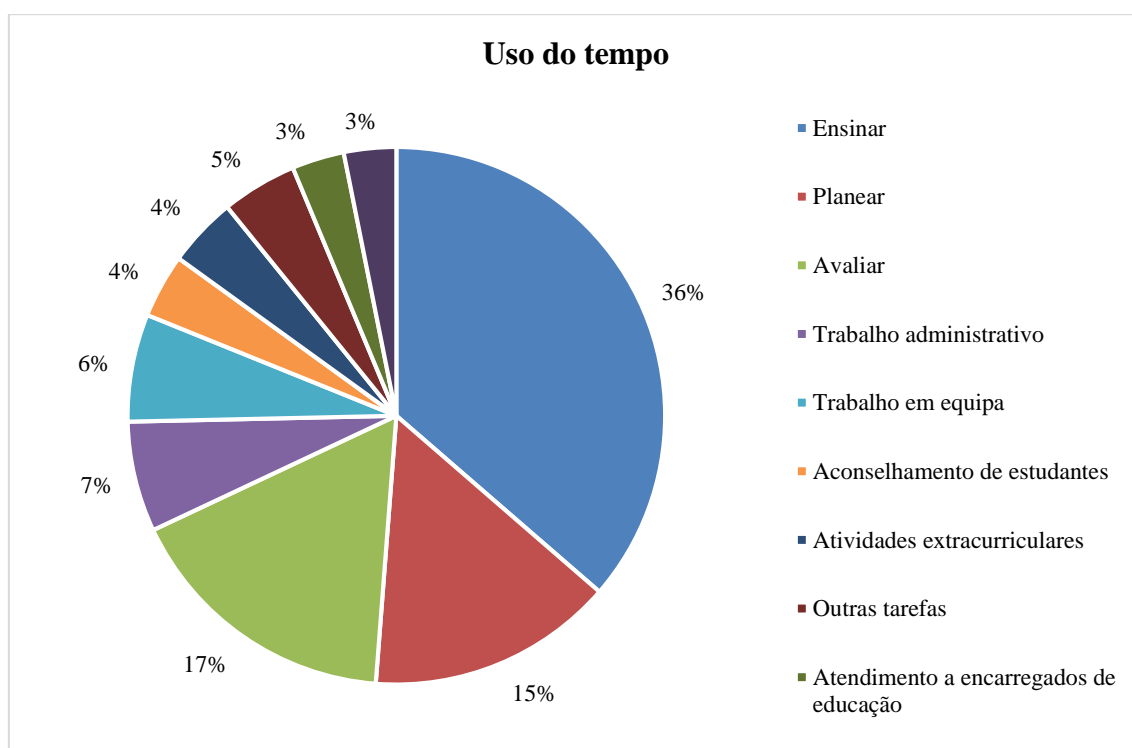


Figura 15 – Uso do tempo dos docentes portugueses em atividades relacionadas com a escola, segundo o TALIS 2013 (OCDE, 2014a), em percentagem.

3.3.6. Documentos estruturadores

Os programas curriculares da disciplina têm, segundo os professores inquiridos, pontos positivos e pontos negativos: por um lado, seguem a ordenação cronológica dos conteúdos, a mais adequada para a aprendizagem da História, na opinião dos docentes, são equilibrados do ponto de vista da proporção de conteúdos entre História mundial, europeia e nacional e a quantidade de conteúdos atitudinais é apropriada. Por outro, os conteúdos veiculados perpetuam uma visão eurocêntrica/ocidentalista do mundo,

necessitam de alguma atualização do ponto de vista científico e a quantidade de conteúdos conceptuais é excessiva. Os professores parecem então ser favoráveis a uma revisão dos atuais programas, sem mudanças estruturais, mas tendo em conta os avanços científicos da área com o fim de atualizar o existente, melhorando-o com a multiperspetiva com o fim de refrear a leitura ocidental da História, e de deixar de parte o que, porventura, já não fará tanto sentido ensinar hoje.

As metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico dividem os professores. Se acreditam que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, que clarificam as tarefas de planeamento e avaliação e que não podem permitir a manipulação doutrinária, também creem que não aprofundam a liberdade e o método de ensino, não sendo coerentes com um processo de desenvolvimento global do aluno e transformando o professor num burocrata ou numa máquina de ensinar História. Por estas razões, não devem ser extensíveis ao Ensino Secundário. Assim, registamos um balanço negativo deste diploma, mas profundamente divisório, uma vez que os lados, concordantes e discordantes, ficaram sempre muito próximos, não permitindo conclusões óbvias e generalizáveis.

Os manuais escolares, por sua vez, reúnem muito maior consenso. Segundo os professores, estão bem elaborados científica e pedagogicamente, de acordo com os programas oficiais, coadunam-se com a inovação pedagógica, incentivam a aprendizagem construtivista da História e a reflexão e análise críticas e potenciam o trabalho autónomo, além de introduzirem conteúdos novos e pertinentes. Os materiais didáticos complementares têm também uma grande valia pedagógica, segundo uma enorme parte dos professores. Em termos de informação histórica, os professores não acreditam que devessem conter mais do que a que contêm, seja no 3.º ciclo, seja no Ensino Secundário. Do lado menos positivo, mas não tão consensual, temos a não promoção da diferenciação pedagógica, o facto de não fomentarem o trabalho de campo e de não terem em consideração os diferentes tipos de aprendizagem. Não obstante todos os benefícios que os professores reconhecem aos manuais escolares, este não é o principal recurso das suas aulas, como, aliás, já anteriormente tínhamos verificado. Parecemos estar bem distantes do tempo em que os manuais tinham o estigma de não exigirem mais do que a simples leitura e consequente memorização dos acontecimentos históricos, revelando-se

hoje, de acordo com os respondentes, um bom e desafiante material de trabalho com os alunos.

3.3.7. Exercício da profissão docente

A última secção, acerca da profissão docente, revelou algumas surpresas. Primeiramente, os professores estão absolutamente convictos de que a profissão necessita de renovação geracional, o que nos leva a crer que a análise etária que fizemos inicialmente reflete algo que se sente no terreno: os professores de História estão envelhecidos e sabem-no. Concordam que é uma profissão orientada para cuidar dos outros, mas mostram-se conscientes do facto de a profissão não ser reconhecida pela sociedade. Discordam perentoriamente que a retribuição salarial seja compatível com a responsabilidade da profissão. Posto isto, não recomendariam a uma pessoa próxima que seguisse a sua profissão. Apesar de o quadro aqui traçado parecer negro, como vimos também na questão relativa aos problemas enfrentados pelos professores, os respondentes ainda consideram que a profissão tem mais pontos positivos do que negativos. Por essa razão – e esta poderá ter sido a resposta que mais nos surpreendeu ao longo de toda a análise do questionário –, se pudessem voltar atrás, os professores *não* escolheriam outra profissão.

Os nossos professores de História têm um sentido de missão e de comprometimento para com a profissão que os faz gostar de ensinar, o que não se distancia da realidade internacional. Uma das interessantes conclusões do TALIS 2013, que foi inclusivamente notícia, relaciona-se com o facto de os professores gostarem do seu trabalho, apesar de se sentirem pouco valorizados e apoiados nas escolas e não reconhecidos pela sociedade no geral. Segundo o que se pode ler no conteúdo da publicação “*Teachers love their job but feel undervalued, unsupported and unrecognised, says OECD*”, 9 em 10 professores estão satisfeitos com o seu trabalho e quase 8 em 10 escolheriam a mesma profissão outra vez, mas menos de um terço considera que a profissão é valorizada pela sociedade, apesar de os países onde se sentem mais valorizados serem aqueles que melhores resultados obtêm no PISA – *Programme for International Student Assessment* (OCDE, 2014c).

No caso português, apenas 10,5% dos professores acreditam que a profissão é

reconhecida pela sociedade (a percentagem de professores de História, segundo a nossa inquirição é de 8,5% e a média internacional é de 30,9%), mas 94,1% consideram-se satisfeitos com a sua profissão, contra 91,1% de média do TALIS (OCDE, 2014b, p. 4). A percentagem não é tão favorável nos dados por nós recolhidos: apenas 71,7% não escolheriam outra profissão, o que nos indica que, mesmo que não estejam necessariamente descontentes, 28,3% preferiam mudar.

Este panorama dicotómico que em tudo se assemelha às respostas por nós recolhidas pode ser alterado, segundo consta neste artigo:

Mas o inquérito demonstra que há muito que os professores e líderes escolares podem fazer a este respeito: professores que se envolvem em aprendizagem colaborativa têm maior satisfação no trabalho e confiança nas suas capacidades. A participação nas decisões escolares também aumenta a satisfação no trabalho e faz com que os professores se sintam mais valorizados pela sociedade¹⁶ (OCDE, 2014c).

Andreas Schleicher, diretor da área da Educação e Capacidades da OCDE deixa uma mensagem ao mundo:

Nós precisamos de atrair os melhores e os mais brilhantes para a profissão. Os professores são a chave na economia atual do conhecimento, em que uma boa educação é um pilar essencial para o futuro sucesso de todas as crianças. [...] Este inquérito dá-nos provas fortes de que os professores estão abertos à mudança e interessados em aprender e crescer ao longo das suas carreiras. Ao mesmo tempo, precisam de ter mais iniciativa para trabalhar com os colegas e com os líderes escolares e de tirar partido de todas as oportunidades de desenvolvimento profissional¹⁷ (OCDE, 2014c).

¹⁶ Tradução livre da autora. No original: “*But the survey shows that there is a lot teachers and school leaders can do about this: teachers who engage in collaborative learning have higher job satisfaction and confidence in their abilities. Participation in school decisions also boosts job satisfaction and makes teachers feel more valued in society.*” (OCDE, 2014c).

¹⁷ Tradução livre da autora. No original: “*We need to attract the best and brightest to join the profession. Teachers are the key in today’s knowledge economy, where a good education is an essential foundation for every child’s future success, [...] This survey provides strong evidence that teachers are open to change and keen to learn and develop throughout their careers. At the same time, they need to take more initiative to work with colleagues and school leaders, and take advantage of every opportunity for professional development.*” (OCDE, 2014c).

Considerações finais

A desvalorização dos professores – que tem tantas expressões (sociais, mediáticas, profissionais, na própria cultura escolar e para a própria tutela) – a sua minorização, a forma como isso se olha quase com normalidade, a corrosão da sua imagem constitui um duro golpe dado na Escola com consequências visivelmente graves e que se podem tornar dificilmente irreversíveis se não forem rapidamente contrariadas, no discurso e na ação. Porque, uma sociedade que se dá ao luxo de perder os seus professores, perde inevitavelmente a Escola que se converte num lugar de funcionários descontentes e desgastados, sem capacidade de resistência a políticas centrais e a politiquices caseiras (Figueiral, 2017, p. 19).

Que a classe docente tem vindo a ser desvalorizada já todos os sabemos, mesmo aqueles que não o sentem na pele. A conjuntura atual não favorece – desde há uns anos – o exercício da profissão (marcada pelo desemprego, pela indisciplina, pela instabilidade a todos os níveis, entre muitos outros fatores). Isso contribui, inevitavelmente, para que tenhamos professores cansados, frustrados e em modo automático, transmitindo esses mesmos sentimentos para o seu público. Que a História enquanto ciência do historiador também o tem sido, cremos que apenas o sabem aqueles que estão por dentro da profissão ou que com ela diretamente contactam, quer seja pela formação ou pelo coração. Talvez a maioria das pessoas acredite mesmo que a História volta a estar na moda. Afinal, saem tantos livros sobre “História”, há tantas festas e recriações. Mas quantos historiadores estão por trás dos *best-sellers*? Foi porque não nos podemos dar ao luxo de perder os nossos professores – de História – que decidimos fazer o trabalho que agora damos por terminado.

O processo que aqui nos conduziu, longo e moroso, porventura arriscado, dá agora os seus frutos. Propusemo-nos caracterizar o corpo docente em exercício de funções no ano transato, 2017/2018. Mais não fizemos do que confirmar aquilo que é do conhecimento geral: temos professores envelhecidos, mas que, na verdade, são maioritariamente professoras. Em História, no entanto, este envelhecimento é mais notório do que em grande parte das outras áreas e, apesar de tudo, também há menos mulheres do que em muitas outras disciplinas. Licenciados, muitos detentores de pós-graduações e já uma considerável parte de mestrados, os professores de História parecem

interessar-se por aprender continuamente, procurando atualizar-se científica e pedagogicamente, seja através das formações regulares, seja autonomamente. Além disso, ensinam maioritariamente no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, apesar de o curso de História permitir a lecionação numa grande variedade de modalidades de ensino, adequando-se a diferentes disciplinas. Formados sobretudo nas universidades públicas de Lisboa, Coimbra e Porto, profissionalizados mais tarde pela Aberta, contam, a maioria, com mais de 20 anos de experiência, criando um intervalo geracional entre eles e os alunos bastante acentuado, por vezes difícil de ultrapassar e podendo conduzir a um desajuste de expectativas, causador de mal-estar e, no extremo, quando conjugado com outros fatores, do infelizmente famoso *burnout*, que assombra toda a classe.

As respostas recolhidas permitiram-nos também concluir que os docentes se encontram satisfeitos com a formação recebida, sentindo-se preparados para lecionar desde logo, ainda que admitindo que o estágio ou o primeiro ano na escola (uma vez que grande parte apenas se profissionalizou em serviço), conforme nos demonstra a literatura, implicam processos de maturação emocional e de desenvolvimento da identidade profissional, que mais não cessam até ao final da vida ativa. No entanto, dados recentes e internacionais, mostram-nos que a realidade não é bem aquela. Do enquadramento teórico fica clara a pouca preparação dos professores recém-formados, lançados na realidade escolar sem um efetivo e holístico processo de indução que colmate as diferenças entre a faculdade e a escola e que urge instaurar formal e informalmente. Avaliados nesses primeiros anos e ao longo da carreira, os professores não se mostram descontentes com a existência desses mecanismos, mas criticam duramente a forma como são aplicados, sugerindo uma reforma da avaliação docente.

Uma das mais interessantes conclusões que podemos apontar prende-se com a vertente utilitária com que os professores encaram o ensino da História. Este deve, fundamentalmente, servir para explicar o mundo em que vivemos, para desenvolver o espírito e a reflexão críticos, para incentivar a participação democrática, para que os alunos conheçam, valorizem e preservem o meio em que se inserem, desconstruam estereótipos e problematizem a aplicação de valores universais. Em suma, o mais

importante para as nossas docentes é que os seus alunos se tornem cidadãos plenos, conscientes e participativos. Esta vertente que privilegia o útil ao invés do estritamente científico, se pode dar bons frutos na sociedade, pode refletir-se negativamente nos exames nacionais, onde são pedidos, muitas vezes, desempenhos cognitivos de nível superior que exigem conhecimentos procedimentais da História enquanto ciência. Para atingir aquele objetivo, o da formação cívica, nas suas aulas, os docentes optam pela análise documental, pela discussão de temas e das relações passado-presente e pela exposição. Contudo, deixam de parte a efetiva participação democrática na sala de aula (na escolha dos conteúdos, métodos de trabalho e de avaliação, por exemplo), o debate organizado, o trabalho em grupo, atividades, todas elas, essenciais à consecução daqueles objetivos. Assim, notamos uma certa discrepância entre as intenções e as ações, porventura provocada pelas amarras colocadas por um programa curricular extensíssimo, pela reduzida carga horária para o seu cumprimento e pelo peso da avaliação, maioritariamente sumativa, interna e externa. Sobre esta, concluímos que não existe oposição à realização de exames nacionais nem estes são percebidos como entraves ao processo de ensino-aprendizagem. As provas de avaliação sumativa, apesar de dominantes, não são tidas, pelos professores, como o melhor método de avaliação, assumindo-se a importância dos trabalhos de pesquisa na aquisição de conteúdos e competências. Ao nível da relação pedagógica, a valorização dos alunos e o fomento de uma relação de proximidade são duas das principais estratégias utilizadas para motivar os alunos para a aprendizagem, de acordo com o que nos ensina a psicologia da educação.

Quanto aos documentos estruturadores, deparamo-nos com conceções algo acríticas, principalmente em relação aos mais antigos – programas oficiais e manuais – talvez devido aos longos anos de experiência que se coadunam com uma habituação tal que quase nos tornamos incapazes de conceber o dia-a-dia escolar sem eles. Deste modo, apesar de reconhecerem que o programa curricular da disciplina devia ser atualizado, no sentido de uma diminuição dos conteúdos conceptuais, os docentes mostram-se, de forma geral, contentes com este documento, não pretendendo arriscar numa organização diferentes, temática, em vez de cronológica, por exemplo, como já se faz em alguns países. Apesar de os investigadores serem mais ou menos unânimes quanto ao facto de

os manuais escolares poderem ser castradores da criatividade e autonomia docente e de, nas salas de professores, estes serem continuamente criticados, não podíamos ter reunido maior aprovação dos mesmos: bem elaborados do ponto de vista científico e pedagógico, com recursos adicionais de grande valia didático-pedagógica, em linha com a inovação pedagógica, considera-se igualmente que introduzem conteúdos novos e pertinentes, apelando à reflexão e análise críticas. Como pontos menos positivos, aponta-se-lhes apenas não fomentarem o trabalho de campo, não terem em conta os diferentes estilos de aprendizagem e não promoverem a diferenciação pedagógica. Não são, no entanto, como em tempos idos, o principal recurso utilizado pelos professores nas suas aulas. Neste campo, apenas as metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico, talvez pela sua relativa novidade, geraram mais controvérsia, não nos permitindo afirmar com segurança se os docentes são a favor ou contra este diploma, ainda que pendam mais para o lado negativo: concordam que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, que clarificam o planeamento e a avaliação e que não podem permitir a manipulação da História, mas acreditam também que transformam o professor num burocrata, não permitindo aprofundar a liberdade de ensino, e que não são coerentes com o desenvolvimento global do aluno nem se deviam estender ao Ensino Secundário.

Finalmente, os docentes queixam-se da falta de tempo, da falta de reconhecimento, da instabilidade da profissão, dos problemas disciplinares, do baixo salário, tendo em conta a responsabilidade da profissão, não a recomendando a ninguém próximo. Curiosamente, se tivessem essa oportunidade, não escolheriam ser outra coisa que não professores, demonstrando assim um gosto pelo ensino que ultrapassa todas e quaisquer dificuldades. É preciso ajudá-los e, aqui, a formação de professores deve cumprir o seu papel: é necessário formar para a tecnologia, para os novos métodos de ensino, para as questões disciplinares e para o ensino especial. Estas são áreas indicadas pelos próprios.

Não fica óbvio, neste trabalho, por que razão são as notas dos exames nacionais tão baixas, envergonhando-nos ano após ano, uma vez que tudo parece estar corretamente articulado da parte dos professores, mas, talvez, se os ouvirmos mais alto e mais frequentemente possamos contribuir para a melhoria global do ensino e dos seus resultados, conscientes de que não é – nem nunca será – apenas no trabalho do professor

que se encontram todas as soluções.

Não conseguimos também relacionar os perfis de formação e trajetórias profissionais dos professores de História com as reformas educativas e as dificuldades de desenvolvimento docente, como nos tínhamos proposto no início deste trabalho. Contudo, fica a sugestão, para quem a queira agarrar, de aprofundamento e melhoramento do trabalho que apenas agora se inicia.

Conscientes das falhas que sempre existirão, esperamos, na melhor das hipóteses, ter contribuído para o debate global sobre a formação de professores, nomeadamente, de História. Mais que não seja, ficamos contentes se conseguirmos despontar em quem ler este texto o gosto pelo estudo da área e, mais ainda, a vontade de fazer melhor. Ouçamos urgentemente os professores. Não nos podemos dar ao luxo de os perder.

Fontes documentais

- Comissão Europeia. (2018). *O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior*. Consult. 30 ago 2018, disponível em: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt.
- DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar. (2018a). *Período probatório*. Consult. 15 set 2018, disponível em: <https://www.dgae.mec.pt/gestrehumanos/pessoal-docente/carreira/periodo-probatorio/>.
- DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar. (2018b). *Profissionalização em serviço*. Consult. 6 ago 2018, disponível em: <https://www.dgae.mec.pt/gestrehumanos/pessoal-docente/qualificacoes/profissionalizacao-em-servico/>.
- DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar. (2018c). *Habilitação profissional*. Consult. 6 ago 2018, disponível em: <https://www.dgae.mec.pt/gestrehumanos/pessoal-docente/qualificacoes/habilitacao-profissional/>.
- DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar. (2018d). *Habilitação própria*. Consult. 6 ago 2018, disponível em: <https://www.dgae.mec.pt/gestrehumanos/pessoal-docente/qualificacoes/habilitacao-propria/>.
- DGE – Direção-Geral da Educação. (2018). *TEIP*. Consult. 3 ago 2018, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip>.
- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. (2018). *TALIS*. Consult. 5 set 2018, disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/TALIS/>.
- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, & DSEE – Direção de Serviços de Estatísticas da Educação. (2018). *Estatísticas da Educação 2016/2017*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2018_EE20162017_20180705.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2018_EE20162017_20180705.pdf).

- DGEEC – Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência, DSEE – Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, & DEEBS – Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário. (2018a). *Educação em Números – Portugal 2018*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_EducacaoEmNumeros21.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_EducacaoEmNumeros21.pdf).
- DGEEC – Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência, DSEE – Direção de Serviços de Estatísticas da Educação, & DEEBS – Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário. (2018b). *Necessidades Especiais de Educação 2017/2018. Breve Síntese de Resultados*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf)
- Direção Regional da Educação dos Açores. (2018). *Escolas*. Consult. abr 2018, disponível em: <https://edu.azores.gov.pt/escolas/>.
- FENPROF – Federação Nacional de Professores. (2018a). *Desgaste da profissão docente motiva estudo nacional*. Consult. 12 set 2018, disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11298>.
- FENPROF – Federação Nacional de Professores. (2018b). *FENPROF promove Encontro Internacional sobre o desgaste dos professores*. Consult. 12 set 2018, disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11559>.
- FENPROF – Federação Nacional de Professores. (2018c). *Intervenções e outras informações*. Consult. 12 set 2018, disponível em: <https://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=95&doc=11573>.
- FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (2018). *Licenciatura em História*. Consult. 12 set 2018, disponível: https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2018&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_curso_id=342.

- Leiria, I. (2018). Exame nacional de História teve a média mais baixa. *Expresso*, 12 jul 2018. Consult, 27 ago 2018, disponível em: <https://expresso.sapo.pt/sociedade/2018-07-12-Exame-nacional-de-Historia-teve-a-media-mais-baixa#gs.xgE3c9M>.
- Lusa. (2016). Quase um terço dos professores do básico e secundário estão em *burnout*. *Público*, 2 fev 2016. Consult. 12 set 2018, disponível em: <https://www.publico.pt/2016/02/02/sociedade/noticia/quase-um-terco-dos-professores-do-basico-e-secundario-estao-em-situacao-de-burnout-1722141>.
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, 1.º série, n.º 92, 2819-2828. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>.
- Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 38, 1320-1328. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/517819>.
- Ministério da Educação. (1988). Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 191, 3444-3453. Disponível em: https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=1535.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2014a). *Compare your country: TALIS Teacher Survey*. Consult. ago 2018, disponível em: <https://www2.compareyourcountry.org/teacher-survey?page=0&cr=prt&cr1=oeed&lg=en>.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2014b). *Country Profile: Portugal*. Consult. ago 2018, disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-Country-profile-Portugal.pdf>.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2014c). *Teachers love their job but feel undervalued, unsupported and unrecognised, says OECD*. Consult. 5 set 2018, disponível em: <http://www.oecd.org/newsroom/teachers-love-their-job-but-feel-undervalued-unsupported-and-unrecognised.htm>.

- Portal das Escolas da Madeira. (2018). *Escolas da R.A.M.* Consult. abr 2018, disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/EscolasdaRAM/tabid/11869/Default.aspx>.
- Portal das Escolas. (2018a). *Escolas.* Consult. abr 2018, disponível em: https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/01_escolas/240.
- Portal das Escolas. (2018b). *Sobre o Portal das Escolas.* Consult. abr 2018, disponível em: https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/p%C3%A1ginas/243/sobre_o_portal/15211.
- Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação. (1984). Despacho Normativo n.º 32/84. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 34, 438-454. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/660513>.
- Priberam. (2018). *Formação.* Consult. 10 set 2018. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/forma%C3%A7%C3%A3o>.
- Silva, S. (2015). Doutoramentos tomam lugar que foi dos mestrados até Bolonha. *Público*, 19 abr 2015. Consult. 12 set 2018, disponível em: <https://www.publico.pt/2015/04/19/sociedade/noticia/doutoramentos-tomam-lugar-que-foi-dos-mestrados-ate-bolonha-1692800>.
- Viana, C. (2018a). Licenciaturas pré-Bolonha vão ser equiparadas a mestrados. *Público*, 19 mar 2018. Consult. 12 set 2018, disponível em: <https://www.publico.pt/2018/03/19/sociedade/noticia/licenciaturas-prebolonha-vao-ser-equiparadas-a-mestrados-1807213>.
- Viana, C. (2018b). Licenciados pré-Bolonha já não vão ser equiparados a mestres. *Público*, 25 set 2018. Consult. 26 set 2018, disponível em: <https://www.publico.pt/2018/09/25/sociedade/noticia/licenciados-prebolonha-podem-dizer-adeus-a-equiparacao-a-mestre-1845121>.
- Viana, C. (2018c). Ministro diz que foi a "consulta pública" que fez cair ideia de equiparar licenciaturas a mestrados. *Público*, 25 set 2018. Consult. 26 set 2018, disponível em: <https://www.publico.pt/2018/09/25/sociedade/noticia/manuel-heitor-diz-que-proposta-para-equiparacao-de-graus-nunca-existiu-1845258>.

Referências bibliográficas

- Barbosa, Z., & Macedo, S. (2017). A formação docente mediando saberes para o sucesso escolar. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Org.). *O Tempo dos Professores* (pp. 829-839). Porto: Centro de Investigação e intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bendl, S., Voňková, H., & Zvírotsky, M. (2013). Impact of the Bologna process two-cycle implementation on teacher education in the Czech Republic. *Pedagogická orientace*, 23(6), 767-785.
- Brito, E. (2015). (Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que alternativas?. In J. D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores: Textos do seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015* (pp. 249-271). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ceia, C. (2015). A (in)definição de uma filosofia curricular na legislação sobre formação de professores nos últimos 30 anos. In J. D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores: Textos do seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015* (pp. 314-327). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Gutierrez, L. P. (2014). Between the real school and the ideal school: Another step in building a teaching identity. *Educational Review*, 66(4), 447-464. doi: 10.1080/00131911.2013.800956.
- Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: Saber mais para agir melhor. In J. D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores: Textos do seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015* (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. de Lima, & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.

- Figueiral, L. (2017). Presente e futuro da profissão docente. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Org.). *O Tempo dos Professores* (pp. 17-20). Porto: Centro de Investigação e intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (2016). Education and child poverty in times of austerity in Portugal: Implications for teachers and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 404-416. doi: 10.1080/02607476.2016.1215549.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In J. D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores: Textos do seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fowler, F. J. (1995). *Improving survey questions: Design and evaluation*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Leite, C., Fernandes, P., & Sousa-Pereira, F. (2017). Post-bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201.
- Lopo, T. T. (2016). Between two legal regimes, what has changed in the curriculum of initial teacher education in Portugal? *Education Policy Analysis Archives*, 24(7), 1-20. doi: 10.14507/epaa.24.2215.
- Martins, I. (2015). Formação inicial de professores – Um debate inacabado. In J. D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores: Textos do seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015* (pp. 176-190). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Matthew, D. & Sutton, C. D. (2004). *Social research: The basics*. London: SAGE Publications.
- Mesquita, E. & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: Uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209. doi: 10.14195/1647-8614_46-2_10.
- Nóvoa, A. (2017a). O tempo dos professores, hoje. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Org.). *O Tempo dos Professores* (pp. 1133-1136). Porto: Centro de Investigação e intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (2017b). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, II(3), 13-22.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Social.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2017). Do new teachers feel prepared for teaching?. *Teaching in Focus*, 17. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/980bf07d-en>.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento da informação) no âmbito da investigação qualitativa. In I. Mesquita, & A. Graça (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto*, vol. II (pp. 113-149). Porto: CIFI2D.
- Reis, P. (2015). A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores. In J. D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores: Textos do seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015* (pp. 284-291). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Ruivo, J. (2015). Formar professores, melhorar a escola, melhorar a sociedade. In J. D. Justino (Dir.), *Formação inicial de professores: Textos do seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015* (pp. 166-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito “A docência de História no século XXI”

A docência de História no século XXI

Este inquérito tem finalidade científica e visa auscultar os professores de História em exercício de funções no presente ano letivo (2017/2018) acerca da importância da formação, das suas conceções da disciplina, do processo de ensino-aprendizagem, das dificuldades da profissão, entre outros aspetos, inscrevendo-se na componente de relatório final de iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O questionário é anónimo e todos os dados serão analisados com o maior rigor e confidencialidade. Para qualquer dúvida sobre esta investigação, por favor, utilize o seguinte e-mail: questionarioprofshistoria@gmail.com. Agradecemos a sua colaboração substantiva.

Cordialmente,

Ana Rita Ferreira e Luís Grosso Correia

Secção 1 – Identificação

1.1. Idade

1.2. Género

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outro

Secção 2 – Dados académicos

2.1. Cursos e graus académicos

Licenciatura: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutoramento: _____

2.2. Instituição onde realizou a/s formação/ões académica/s

Licenciatura: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutoramento: _____

2.3. Ano letivo em que terminou a/s formação/ões académica/s

Licenciatura: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutoramento: _____

Secção 3 – Dados profissionais

3.1. Anos de serviço docente (até 31 de agosto de 2018)

- ☐ Menos de 5.
- ☐ Entre 5 e 10.
- ☐ Entre 11 e 20.
- ☐ Entre 21 e 30.
- ☐ Mais de 30.

3.2. Distrito da escola onde leciona atualmente

3.3. Concelho da escola onde leciona atualmente

3.4. A escola onde leciono atualmente é...

- ☐ Pública.
- ☐ Privada.
- ☐ Outra: _____

3.5. Atualmente, dou aulas...

Selecione todas as opções que se aplicarem.

- ☐ No 3.º ciclo do Ensino Básico.
- ☐ No Ensino Secundário Regular.
- ☐ No Ensino Profissional.
- ☐ Outro: _____

3.6. A escola onde leciono é um território educativo de intervenção prioritária (TEIP).

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

3.7. A escola onde leciono tem contrato de autonomia.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Secção 4 – Formação para a docência de História

4.1. Indique a modalidade da sua formação profissional docente.

- ☐ Formação inicial
- ☐ Formação em serviço/exercício
- ☐ Outra: _____

4.2. Indique o ano letivo em que concluiu a sua profissionalização docente.

4.3. Identifique o curso e a instituição do ensino superior em que obteve a habilitação profissional para a docência de História.

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 – Concordo totalmente.

Itens	1	2	3	4
A formação recebida forneceu-me as bases e ferramentas necessárias ao exercício da profissão ao nível pedagógico.				
A formação recebida forneceu-me as bases e ferramentas necessárias ao exercício da profissão ao nível científico.				
A formação teórica foi útil para a prática letiva docente.				
O primeiro contacto com a realidade escolar enquanto professor/a (não estagiário/a) foi um choque.				
A prática em contexto de sala de aula (com alunos) devia ser central e mais frequente desde o início da formação profissional.				
O estágio/ano de profissionalização é um momento fundamental no desenvolvimento da identidade do/a professor/a de História.				
O estágio/ano de profissionalização foi um processo de maturação emocional.				
O papel do orientador de estágio/ano de profissionalização foi fundamental para a minha aprendizagem enquanto docente.				

4.5. Formação contínua

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de frequência das afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – Ocasionalmente, 4 – Frequentemente, 5 – Sempre.

Itens	1	2	3	4	5
Ao longo dos anos, procurei atualizar-me científica e pedagogicamente.					
Participei em ações de formação dinamizadas pelas escolas.					
Participei em ações de formação organizadas por outras entidades.					
Realizei ações de formação só por causa dos créditos.					
As formações contribuíram para a minha progressão na carreira.					
Procurei materiais e recursos que pudessem ajudar a melhorar a minha prática.					
Apliquei o que aprendi nas formações em contexto escolar.					

4.6. Sinto necessidade de formação contínua nas seguintes áreas:

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de necessidade das afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Nada, 2 – Pouco, 3 – Bastante, 4 – Muito.

Itens	1	2	3	4
Teoria curricular				
Planificação didática				
Atualização científica				
Métodos de ensino				
Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação				
Avaliação				
Psicologia do desenvolvimento (cognitivo e emocional)				

Outra/s área/s: _____

4.7. Avaliação docente

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 – Concordo totalmente.

Itens	1	2	3	4
A avaliação docente é necessária para a melhoria do exercício da profissão.				
Os mecanismos de avaliação existentes parecem desconfiar da competência profissional dos professores.				
A avaliação docente põe em causa as formações inicial e contínua.				
A avaliação docente é um mecanismo sem efeitos práticos para a carreira.				
A avaliação docente é fundamental para a melhoria das aprendizagens dos alunos.				
A avaliação dos professores também devia ser feita pelos alunos e pelos encarregados de educação.				

Secção 5 – Processo de ensino-aprendizagem

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos...

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de frequência das afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – Ocasionalmente, 4 – Frequentemente, 5 – Sempre.

Itens	1	2	3	4	5
Adquiram conhecimento sobre os principais factos da História.					
Julguem moralmente os acontecimentos históricos à luz dos direitos cívicos e humanos.					
Integrem conhecimentos provenientes de outras áreas científicas/disciplinares.					
Privilegiem a história nacional.					
Imaguem o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista.					
Compreendam o comportamento das pessoas no passado.					
Reconstruam os quadros de vida e pensamento do passado.					
Usem a História para explicar o mundo atual e descobrir as tendências de mudança.					
Problematicem a aplicação dos valores universais.					
Valorizem o património material e imaterial.					
Estudem História de forma divertida e fascinante.					
Interiorizem valores democráticos básicos.					
Desenvolvam espírito crítico.					
Conheçam as tradições, características e valores locais.					
Desconstruam estereótipos.					
Compreendam a História enquanto ciência, com os seus processos metodológicos.					
Debatam a história europeia.					
Memorizem datas e acontecimentos relevantes.					
Fiquem bem preparados para as provas de avaliação.					

Outro/s objetivo/s: _____

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos...

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de frequência das afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – Ocasionalmente, 4 – Frequentemente, 5 – Sempre.

Itens	1	2	3	4	5
Ouvem as minhas exposições.					
São informados sobre a minha posição face a acontecimentos (positivos e negativos) verificados ao longo da História.					
Discutem diferentes perspetivas/interpretações sobre o passado.					
Trabalham em grupo.					
Analizam fontes históricas, por exemplo, documentos escritos, iconográficos ou cartográficos.					
Analizam documentários, filmes ou vídeos de História.					
Participam em debates.					
Trabalham com os manuais escolares.					
Utilizam as novas tecnologias como ferramentas de trabalho.					
Participam em visitas de estudo.					
Investigam e interpretam os factos históricos.					
Realizam fichas de trabalho.					
Trabalham individualmente.					
Comparam perspetivas diferentes acerca de um mesmo acontecimento.					

Outra/s atividade/s: _____

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,...

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de frequência das afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Nunca, 2 – Raramente, 3 – Ocasionalmente, 4 – Frequentemente, 5 – Sempre.

Itens	1	2	3	4	5
Promovo o diálogo horizontal.					
Os alunos participam na tomada de decisões ao nível dos conteúdos.					
Os alunos participam na tomada de decisões ao nível dos métodos de trabalho.					
Os alunos participam na tomada de decisões ao nível da avaliação.					
Procuo que todos os alunos participem nas atividades.					
Dou ordens e espero que me obedeçam.					
Levanto a voz para regular a disciplina.					
Deixo que as minhas emoções (positivas ou negativas) fluam na sala de aula.					
Preocupo-me em motivar os alunos para as tarefas de aprendizagem.					
Circulo pela sala de aula, entre os alunos.					
Fomento a proximidade professor/a-aluno/a.					

Outra/s estratégia/s: _____

5.4. Em termos avaliativos, considero que...

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 – Concordo totalmente.

Itens	1	2	3	4
Os exames nacionais comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.				
As fichas de avaliação sumativa são a melhor forma de avaliar.				
Os alunos têm melhor desempenho quando realizam previamente trabalhos de projeto.				
A avaliação tem uma forte componente subjetiva.				
O/A professor/a deve reduzir ao máximo a carga subjetiva da avaliação.				
A avaliação sumativa é dominante na cultura docente, organização escolar e representação dos encarregados de educação.				
Os trabalhos de casa são fundamentais para a consolidação de conteúdos.				
Os trabalhos individuais proporcionam uma iniciação à investigação.				
A heterogeneidade da turma compromete a justiça da avaliação.				
O cumprimento escrupuloso das regras de comportamento é essencial para um processo de avaliação mais justo.				
As atitudes deviam ser mais valorizadas no quadro de avaliação dos alunos.				
O juízo avaliativo deverá ter em conta os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e sumativa.				

Outra/s consideração/ões: _____

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 – Concordo totalmente.

Itens	1	2	3	4
A falta de tempo para a atualização científica.				
A falta de tempo para a atualização pedagógica/educativa.				
Os recursos e materiais didáticos são insuficientes.				
Há pouco tempo letivo para o cumprimento dos atuais programas de História no 3.º ciclo do Ensino Básico.				
Há pouco tempo letivo para o cumprimento dos atuais programas de História no Ensino Secundário.				
Há constantes alterações na organização curricular dos ciclos de estudo e em desfavor da História.				
A carga de trabalho não-letivo dos professores é exagerada.				
Há uma desvalorização das implicações sociais e éticas do conhecimento histórico na sociedade atual.				
O processo de colocação nas escolas gera instabilidade na vida socioprofissional dos/as docentes.				
Há falta de interesse por parte dos estudantes na disciplina de História.				
Há poucas perspetivas de progressão na carreira.				
As turmas são demasiado grandes.				

Outro/s problema/s: _____

Secção 6 – Documentos estruturadores

6.1. Programa curricular

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 – Concordo totalmente.

Itens	1	2	3	4
A organização cronológica dos conteúdos é a mais adequada para a aprendizagem de História.				
A proporção dos conteúdos de História mundial, europeia e nacional é equilibrada.				
Os conteúdos veiculados perpetuam uma visão eurocêntrica/ocidentalista do mundo.				
Os programas deviam ser atualizados do ponto de vista científico.				
A quantidade de conteúdos conceptuais é excessiva.				
A quantidade de conteúdos atitudinais é excessiva.				

6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 – Concordo totalmente.

Itens	1	2	3	4
Auxiliam o processo de ensino-aprendizagem.				
Aprofundam a liberdade e o método de ensino.				
Clarificam o processo de planeamento e avaliação.				
São coerentes com um processo de desenvolvimento global do aluno.				
Transformam o professor num burocrata/máquina de ensinar História.				
Podem permitir a manipulação doutrinária da História.				
Deviam ser extensíveis ao Ensino Secundário de História.				

6.3. Manuais escolares

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 – Concordo totalmente.

Itens	1	2	3	4
Estão corretamente elaborados do ponto de vista pedagógico.				
Estão corretamente elaborados do ponto de vista científico.				
São o principal recurso da minha aula.				
Coadunam-se com a inovação pedagógica.				
Incentivam à aprendizagem construtivista da História.				
São elaborados de acordo com os programas oficiais.				
Apelam à reflexão e análise críticas.				
Introduzem conteúdos novos e pertinentes.				
Fomentam o trabalho de campo.				
Têm em consideração os diferentes estilos de aprendizagem.				
Os materiais didáticos complementares têm uma grande valia pedagógica.				
Deviam conter mais informação histórica no 3.º ciclo do Ensino Básico.				
Deviam conter mais informação histórica no Ensino Secundário.				
Promovem a diferenciação pedagógica.				
Potenciam o trabalho autónomo.				

Secção 7 – Exercício da profissão docente

7.1. Qual a sua opinião acerca da profissão docente?

Por favor, utilize a escala apresentada para assinalar o grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Escala: 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Concordo, 4 – Concordo totalmente.

Itens	1	2	3	4
É uma profissão orientada para cuidar dos outros.				
Se pudesse voltar atrás, escolheria outra profissão.				
Considero que a profissão docente tem mais pontos positivos que negativos.				
Considero que a profissão docente é muito reconhecida pela sociedade.				
Necessita de renovação geracional.				
Recomendaria a uma pessoa próxima que seguisse esta profissão.				
A responsabilidade da profissão é compatível com a retribuição salarial.				

Anexo 2 – Respostas ao inquérito “A docência de História no século XXI”

Secção 1 – Identificação

1.1. Idade				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	24	1	,4	,5
	26	2	,8	1,0
	28	2	,8	1,0
	33	1	,4	,5
	34	3	1,2	1,6
	35	1	,4	,5
	36	2	,8	1,0
	37	6	2,4	3,1
	38	3	1,2	1,6
	39	3	1,2	1,6
	40	2	,8	1,0
	41	3	1,2	1,6
	42	4	1,6	2,1
	43	5	2,0	2,6
	44	7	2,9	3,6
	45	5	2,0	2,6
	46	5	2,0	2,6
	47	3	1,2	1,6
	48	4	1,6	2,1
	49	5	2,0	2,6
	50	11	4,5	5,7
	51	10	4,1	5,2
	52	8	3,3	4,1
	53	19	7,8	9,8
	54	10	4,1	5,2
	55	8	3,3	4,1
	56	4	1,6	2,1
	57	6	2,4	3,1
	58	8	3,3	4,1
	59	16	6,5	8,3

	60	5	2,0	2,6
	61	3	1,2	1,6
	62	5	2,0	2,6
	63	5	2,0	2,6
	64	6	2,4	3,1
	65	2	,8	1,0
	Total	193	78,8	100,0
Omisso	0	52	21,2	
Total		245	100,0	

1.1. Idade		
N	Válido	193
	Omisso	52
Média		50,84
Desvio-padrão		8,679
Mínimo		24
Máximo		65

1.2. Género				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Feminino	185	75,5	75,5
	Masculino	60	24,5	24,5
	Total	245	100,0	100,0

Secção 2 – Dados académicos

2.1. Cursos e graus académicos				
Licenciatura				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	História	149	60,8	61,6
	História, variante Arqueologia	6	2,4	2,5
	História, variante História da Arte	8	3,3	3,3
	História – Ramo Educacional	48	19,6	19,8
	História – Ramo Educacional, variante Arqueologia	2	,8	,8
	História – Ramo Educacional, variante História da Arte	1	,4	,4
	História e Ciências Sociais	4	1,6	1,7
	História e Ciências Sociais – Ramo Educacional	18	7,3	7,4
	História da Arte	3	1,2	1,2
	História e Geografia	3	1,2	1,2
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

2.1. Cursos e graus académicos				
Especialização				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	História	9	3,7	9,7
	História da Arte	7	2,9	7,5
	Estudos Locais	2	,8	2,2
	Ciência da Informação	6	2,4	6,5
	Gestão	2	,8	2,2
	Sociologia	1	,4	1,1
	Teatro	1	,4	1,1
	Relações Internacionais	1	,4	1,1
	Educação	55	22,4	59,1
	Profissionalização	7	2,9	7,5

	Tecnologias da Informação e da Comunicação e Educação Social e Intervenção Comunitária	1	,4	1,1
	Administração escolar e Estudos Africanos	1	,4	1,1
	Total	93	38,0	100,0
Omisso	0	152	62,0	
Total		245	100,0	

2.1. Cursos e graus académicos

Mestrado

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	História	23	9,4	40,4
	Educação	29	11,8	50,9
	Ciência Política	1	,4	1,8
	Estudos sobre as Mulheres	1	,4	1,8
	Gestão	1	,4	1,8
	Literatura e Cultura dos PALOP	1	,4	1,8
	Sociologia	1	,4	1,8
	Total	57	23,3	100,0
Omisso	0	188	76,7	
Total		245	100,0	

2.1. Cursos e graus académicos

Doutoramento

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	História	4	1,6	57,1
	Ciências da Educação	2	,8	28,6
	Sociologia	1	,4	14,3
	Total	7	2,9	100,0
Omisso	0	238	97,1	
Total		245	100,0	

2.2. Instituição onde realizou a/s formação/ões académica/s				
Licenciatura				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Universidade do Minho	13	5,3	5,3
	Universidade do Porto	34	13,9	14,0
	Universidade de Coimbra	62	25,3	25,5
	Universidade Clássica de Lisboa	66	26,9	27,2
	Universidade Nova de Lisboa	14	5,7	5,8
	Universidade de Évora	19	7,8	7,8
	Universidade dos Açores	4	1,6	1,6
	Universidade Portucalense	7	2,9	2,9
	Universidade Autónoma de Lisboa	8	3,3	3,3
	Universidade Livre	3	1,2	1,2
	Universidade Lusíada	12	4,9	4,9
	Universidade Católica	1	,4	,4
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

2.2. Instituição onde realizou a/s formação/ões académica/s				
Especialização				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Universidade do Minho	1	,4	1,1
	Universidade do Porto	6	2,4	6,3
	Universidade de Aveiro	2	,8	2,1
	Universidade de Coimbra	13	5,3	13,7
	Universidade Clássica de Lisboa	17	6,9	17,9
	Universidade Nova de Lisboa	11	4,5	11,6
	Universidade de Évora	1	,4	1,1
	Universidade Aberta	3	1,2	3,2
	Universidade Portucalense	1	,4	1,1
	Universidade Autónoma de Lisboa	4	1,6	4,2
	Universidade Lusíada	4	1,6	4,2

	Universidade Católica	4	1,6	4,2
	Escolas Superiores de Educação	9	3,7	9,5
	Institutos	8	3,3	8,4
	Fundações	2	,8	2,1
	CEFA	1	,4	1,1
	Indeterminado	8	3,3	8,4
	Total	95	38,8	100,0
Omisso	0	150	61,2	
Total		245	100,0	

2.2. Instituição onde realizou a/s formação/ões académica/s

Mestrado

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Universidade do Minho	6	2,4	10,3
	Universidade do Porto	9	3,7	15,5
	Universidade de Aveiro	1	,4	1,7
	Universidade da Beira Interior	1	,4	1,7
	Universidade de Coimbra	8	3,3	13,8
	Universidade Clássica de Lisboa	14	5,7	24,1
	Universidade Nova de Lisboa	7	2,9	12,1
	Universidade de Évora	1	,4	1,7
	Universidade Aberta	3	1,2	5,2
	Universidade Autónoma de Lisboa	1	,4	1,7
	Universidade Católica	3	1,2	5,2
	Institutos	2	,8	3,4
	Indeterminado	2	,8	3,4
	Total	58	23,7	100,0
Omisso	0	187	76,3	
Total		245	100,0	

2.2. Instituição onde realizou a/s formação/ões académica/s

Doutoramento

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Universidade do Porto	2	,8	28,6
	Universidade de Coimbra	1	,4	14,3
	Universidade Nova de Lisboa	2	,8	28,6

	Universidade Aberta	1	,4	14,3
	Universidade de Santiago de Compostela	1	,4	14,3
	Total	7	2,9	100,0
Omisso	0	238	97,1	
Total		245	100,0	

2.3. Ano letivo em que terminou a/s formação/ões académica/s				
Licenciatura				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	1978	6	2,4	2,5
	1979	3	1,2	1,3
	1980	6	2,4	2,5
	1981	9	3,7	3,8
	1982	9	3,7	3,8
	1983	8	3,3	3,4
	1984	10	4,1	4,2
	1985	10	4,1	4,2
	1986	6	2,4	2,5
	1987	14	5,7	5,9
	1988	11	4,5	4,7
	1989	20	8,2	8,5
	1990	17	6,9	7,2
	1991	7	2,9	3,0
	1992	10	4,1	4,2
	1993	11	4,5	4,7
	1994	8	3,3	3,4
	1995	8	3,3	3,4
	1996	6	2,4	2,5
	1997	6	2,4	2,5
	1998	7	2,9	3,0
	1999	6	2,4	2,5
	2000	4	1,6	1,7
	2001	7	2,9	3,0
	2002	3	1,2	1,3
	2003	8	3,3	3,4
	2004	2	,8	,8
	2005	4	1,6	1,7
	2006	4	1,6	1,7

	2008	1	,4	,4
	2012	2	,8	,8
	2014	2	,8	,8
	2015	1	,4	,4
	Total	236	96,3	100,0
Omisso	0	9	3,7	
Total		245	100,0	

2.3. Ano letivo em que terminou a/s formação/ões académica/s				
Especialização				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	1979	1	,4	1,1
	1989	2	,8	2,2
	1990	4	1,6	4,4
	1991	4	1,6	4,4
	1992	4	1,6	4,4
	1993	3	1,2	3,3
	1994	7	2,9	7,7
	1995	5	2,0	5,5
	1996	4	1,6	4,4
	1997	4	1,6	4,4
	1998	5	2,0	5,5
	1999	3	1,2	3,3
	2000	2	,8	2,2
	2001	4	1,6	4,4
	2002	2	,8	2,2
	2003	5	2,0	5,5
	2004	2	,8	2,2
	2005	4	1,6	4,4
	2006	5	2,0	5,5
	2007	5	2,0	5,5
	2008	2	,8	2,2
	2009	3	1,2	3,3
	2010	4	1,6	4,4
	2011	2	,8	2,2
	2012	1	,4	1,1

	2014	2	,8	2,2
	2016	2	,8	2,2
	Total	91	37,1	100,0
Omisso	0	154	62,9	
Total		245	100,0	

2.3. Ano letivo em que terminou a/s formação/ões académica/s				
Mestrado				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	1988	1	,4	1,8
	1989	1	,4	1,8
	1990	1	,4	1,8
	1993	2	,8	3,6
	1995	1	,4	1,8
	1997	1	,4	1,8
	1999	2	,8	3,6
	2000	7	2,9	12,5
	2002	2	,8	3,6
	2003	3	1,2	5,4
	2004	2	,8	3,6
	2005	2	,8	3,6
	2006	5	2,0	8,9
	2007	3	1,2	5,4
	2008	2	,8	3,6
	2009	3	1,2	5,4
	2011	2	,8	3,6
	2012	3	1,2	5,4
	2013	3	1,2	5,4
	2014	2	,8	3,6
	2015	1	,4	1,8
	2016	2	,8	3,6
	2017	4	1,6	7,1
	2018	1	,4	1,8
	Total	56	22,9	100,0
Omisso	0	189	77,1	
Total		245	100,0	

2.3. Ano letivo em que terminou a/s formação/ões académica/s				
Doutoramento				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	2007	1	,4	14,3
	2013	1	,4	14,3
	2015	5	2,0	71,4
	Total	7	2,9	100,0
Omisso	0	238	97,1	
Total		245	100,0	

Secção 3 – Dados profissionais

3.1. Anos de serviço docente (até 31 de agosto de 2018)				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Menos de 5 anos	14	5,7	5,7
	Entre 5 e 10 anos	20	8,2	8,2
	Entre 11 e 20 anos	35	14,3	14,3
	Entre 21 e 30 anos	103	42,0	42,0
	Mais de 30 anos	73	29,8	29,8
	Total	245	100,0	100,0

3.2. Distrito da escola onde leciona atualmente				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Aveiro	19	7,8	7,8
	Beja	5	2,0	2,0
	Braga	12	4,9	4,9
	Bragança	1	,4	,4
	Castelo Branco	10	4,1	4,1
	Coimbra	15	6,1	6,1
	Évora	4	1,6	1,6
	Faro	29	11,8	11,8
	Guarda	6	2,4	2,4
	Leiria	11	4,5	4,5
	Lisboa	48	19,6	19,6
	Portalegre	5	2,0	2,0
	Porto	29	11,8	11,8
	Santarém	13	5,3	5,3
	Setúbal	25	10,2	10,2
	Viana do Castelo	1	,4	,4
	Viseu	12	4,9	4,9
	Total	245	100,0	100,0

3.3. Concelho da escola onde leciona atualmente				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Águeda	3	1,2	1,2
	Albufeira	4	1,6	1,6
	Alcácer do Sal	1	,4	,4
	Aljustrel	1	,4	,4
	Almada	9	3,7	3,7
	Almeirim	6	2,4	2,5
	Almodôvar	1	,4	,4
	Amadora	2	,8	,8
	Amares	1	,4	,4
	Anadia	1	,4	,4
	Aveiro	5	2,0	2,1
	Azambuja	1	,4	,4
	Barcelos	1	,4	,4
	Barreiro	2	,8	,8
	Batalha	1	,4	,4
	Braga	5	2,0	2,1
	Cantanhede	3	1,2	1,2
	Cascais	2	,8	,8
	Castelo Branco	3	1,2	1,2
	Castro Daire	2	,8	,8
	Coimbra	4	1,6	1,6
	Covilhã	1	,4	,4
	Elvas	1	,4	,4
	Estarreja	1	,4	,4
	Évora	2	,8	,8
	Famalicão	1	,4	,4
	Faro	2	,8	,8
	Ferreira do Alentejo	1	,4	,4
	Ferreira do Zêzere	1	,4	,4
	Figueira da Foz	3	1,2	1,2
	Figueira de Castelo Rodrigo	1	,4	,4
	Freixo de Espada à Cinta	1	,4	,4
	Fundão	2	,8	,8
	Gondomar	2	,8	,8
	Gouveia	3	1,2	1,2
	Guimarães	4	1,6	1,6

Idanha-a-Nova	1	,4	,4
Ílhavo	5	2,0	2,1
Lagoa	1	,4	,4
Lagos	1	,4	,4
Leiria	6	2,4	2,5
Lisboa	21	8,6	8,6
Loulé	9	3,7	3,7
Loures	3	1,2	1,2
Lourinhã	1	,4	,4
Lousã	2	,8	,8
Mafra	3	1,2	1,2
Maia	2	,8	,8
Marinha Grande	1	,4	,4
Matosinhos	1	,4	,4
Mértola	1	,4	,4
Miranda do Corvo	2	,8	,8
Montemor-o-Velho	1	,4	,4
Murtosa	1	,4	,4
Nelas	4	1,6	1,6
Odemira	1	,4	,4
Odivelas	4	1,6	1,6
Oeiras	3	1,2	1,2
Olhão	6	2,4	2,5
Oliveira de Frades	1	,4	,4
Oliveira do Bairro	2	,8	,8
Ourém	2	,8	,8
Paços de Ferreira	3	1,2	1,2
Paredes	1	,4	,4
Paredes de Coura	1	,4	,4
Pombal	2	,8	,8
Ponte de Sor	2	,8	,8
Portalegre	1	,4	,4
Portimão	3	1,2	1,2
Porto	7	2,9	2,9
Póvoa de Varzim	4	1,6	1,6
Reguengos de Monsaraz	1	,4	,4
Resende	2	,8	,8
Rio Maior	1	,4	,4

	Santa Maria da Feira	1	,4	,4
	Santarém	3	1,2	1,2
	Santiago do Cacém	2	,8	,8
	Seia	1	,4	,4
	Seixal	5	2,0	2,1
	Sertão	1	,4	,4
	Sesimbra	1	,4	,4
	Setúbal	4	1,6	1,6
	Silves	2	,8	,8
	Sines	1	,4	,4
	Sintra	4	1,6	1,6
	Sousel	1	,4	,4
	Tondela	2	,8	,8
	Torres Vedras	1	,4	,4
	Trancoso	1	,4	,4
	Valongo	2	,8	,8
	Viana do Alentejo	1	,4	,4
	Vila do Conde	2	,8	,8
	Vila Franca de Xira	3	1,2	1,2
	Vila Nova de Gaia	4	1,6	1,6
	Vila Velha de Ródão	2	,8	,8
	Viseu	1	,4	,4
	Vizela	1	,4	,4
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

3.4. A escola onde leciono atualmente é...				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Pública	194	79,2	80,8
	Privada	43	17,6	17,9
	Contrato de Associação	2	,8	,8
	Pública e Privada	1	,4	,4
	Total	240	98,0	100,0
Omisso	0	5	2,0	
Total		245	100,0	

3.5. Atualmente, dou aulas...				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	No 2.º ciclo do Ensino Básico	3	1,2	1,2
	No 3.º ciclo do Ensino Básico	106	43,3	43,3
	No Ensino Secundário Regular	29	11,8	11,8
	No Ensino Profissional	10	4,1	4,1
	EFA	4	1,6	1,6
	Ensino Recorrente	1	,4	,4
	No 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico	6	2,4	2,4
	No 2.º ciclo e no Ensino Secundário	1	,4	,4
	No 3.º ciclo e no Ensino Secundário	45	18,4	18,4
	No 3.º ciclo e no Ensino Profissional	9	3,7	3,7
	No 3.º ciclo e nos CEF	2	,8	,8
	No 3.º ciclo e EFA	2	,8	,8
	No 3.º ciclo e PIEF	1	,4	,4
	No Ensino Secundário e no Ensino Profissional	7	2,9	2,9
	No Ensino Secundário e EFA	1	,4	,4
	No 2.º e 3.º ciclo e no Ensino Secundário	1	,4	,4
	No 2.º e 3.º ciclo e no Ensino Profissional	2	,8	,8
	No 3.º ciclo, no Ensino Secundário e no Ensino Profissional	8	3,3	3,3
	No 3.º ciclo, no Ensino Secundário e EFA	1	,4	,4
	No 3.º ciclo, no Ensino Profissional e EFA	1	,4	,4
	No 3.º ciclo, no Ensino Profissional e RVCC	1	,4	,4
	No 3.º ciclo, nos CEF e EFA	1	,4	,4
	No Ensino Secundário e no Ensino Recorrente	1	,4	,4

	No Ensino Profissional e no Ensino Especial	1	,4	,4
	Direção	1	,4	,4
	Total	245	100,0	100,0

3.6. A escola onde leciono é um território educativo de intervenção prioritária (TEIP).

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Sim	30	12,2	12,4
	Não	211	86,1	87,6
	Total	241	98,4	100,0
Omisso	0	4	1,6	
Total		245	100,0	

3.7. A escola onde leciono tem contrato de autonomia.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Sim	77	31,4	32,0
	Não	164	66,9	68,0
	Total	241	98,4	100,0
Omisso	0	4	1,6	
Total		245	100,0	

Secção 4 – Formação para a docência de História

4.1. Indique a modalidade da sua formação profissional docente.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Formação inicial	148	60,4	61,4
	Formação em serviço/exercício	93	38,0	38,6
	Total	241	98,4	100,0
Omisso	0	4	1,6	
Total		245	100,0	

4.2. Indique o ano letivo em que concluiu a sua profissionalização docente.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	1980	1	,4	,4
	1982	2	,8	,8
	1984	2	,8	,8
	1985	4	1,6	1,7
	1986	3	1,2	1,3
	1987	4	1,6	1,7
	1988	6	2,4	2,5
	1989	15	6,1	6,3
	1990	25	10,2	10,5
	1991	17	6,9	7,1
	1992	30	12,2	12,6
	1993	15	6,1	6,3
	1994	15	6,1	6,3
	1995	17	6,9	7,1
	1996	11	4,5	4,6
	1997	8	3,3	3,3
	1998	10	4,1	4,2
	1999	5	2,0	2,1
	2000	6	2,4	2,5
	2001	4	1,6	1,7
	2002	4	1,6	1,7
	2003	9	3,7	3,8
	2004	6	2,4	2,5
	2005	2	,8	,8

	2006	5	2,0	2,1
	2007	3	1,2	1,3
	2008	1	,4	,4
	2011	1	,4	,4
	2012	1	,4	,4
	2013	1	,4	,4
	2014	2	,8	,8
	2016	1	,4	,4
	2017	3	1,2	1,3
	Total	239	97,6	100,0
Omisso	0	6	2,4	
Total		245	100,0	

4.3. Identifique o curso e a instituição do ensino superior em que obteve a habilitação profissional para a docência de História.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Universidade do Minho	13	5,3	5,4
	Universidade do Porto	26	10,6	10,9
	Universidade de Aveiro	3	1,2	1,3
	Universidade de Coimbra	41	16,7	17,2
	Universidade Clássica de Lisboa	41	16,7	17,2
	Universidade Nova de Lisboa	12	4,9	5,0
	Universidade de Évora	21	8,6	8,8
	Universidade Aberta	45	18,4	18,8
	Universidade dos Açores	5	2,0	2,1
	Universidade Portucalense	4	1,6	1,7
	Universidade Autónoma de Lisboa	5	2,0	2,1
	Universidade Lusíada	11	4,5	4,6
	Universidade Católica	1	,4	,4
	Escolas Superiores de Educação	10	4,1	4,2
	Indeterminado	1	,4	,4
	Total	239	97,6	100,0
Omisso	0	6	2,4	
Total		245	100,0	

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História A formação recebida forneceu-me as bases e ferramentas necessárias ao exercício da profissão ao nível pedagógico.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	4	1,6	1,6
	Discordo	40	16,3	16,4
	Concordo	143	58,4	58,6
	Concordo totalmente	57	23,3	23,4
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História A formação recebida forneceu-me as bases e ferramentas necessárias ao exercício da profissão ao nível científico.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	7	2,9	2,9
	Discordo	35	14,3	14,3
	Concordo	126	51,4	51,6
	Concordo totalmente	76	31,0	31,1
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História A formação teórica foi útil para a prática letiva docente.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	30	12,2	12,4
	Concordo	149	60,8	61,8
	Concordo totalmente	60	24,5	24,9
	Total	241	98,4	100,0
Omisso	0	4	1,6	
Total		245	100,0	

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História O primeiro contacto com a realidade escolar enquanto professor/a (não estagiário/a) foi um choque.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	87	35,5	36,3
	Discordo	109	44,5	45,4
	Concordo	30	12,2	12,5
	Concordo totalmente	14	5,7	5,8
	Total	240	98,0	100,0
Omisso	0	5	2,0	
Total		245	100,0	

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História A prática em contexto de sala de aula (com alunos) devia ser central e mais frequente desde o início da formação profissional.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	5	2,0	2,0
	Discordo	28	11,4	11,5
	Concordo	127	51,8	52,0
	Concordo totalmente	84	34,3	34,4
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História O estágio/ano de profissionalização é um momento fundamental no desenvolvimento da identidade do/a professor/a de História.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	34	13,9	14,1
	Concordo	112	45,7	46,5
	Concordo totalmente	93	38,0	38,6
	Total	241	98,4	100,0
Omisso	0	4	1,6	
Total		245	100,0	

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História O estágio/ano de profissionalização foi um processo de maturação emocional.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	6	2,4	2,5
	Discordo	49	20,0	20,4
	Concordo	131	53,5	54,6
	Concordo totalmente	54	22,0	22,5
	Total	240	98,0	100,0
Omisso	0	5	2,0	
Total		245	100,0	

4.4. Formação conducente à habilitação profissional docente em História O papel do orientador de estágio/ano de profissionalização foi fundamental para a minha aprendizagem enquanto docente.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	24	9,8	10,2
	Discordo	57	23,3	24,2
	Concordo	95	38,8	40,3
	Concordo totalmente	60	24,5	25,4
	Total	236	96,3	100,0
Omisso	0	9	3,7	
Total		245	100,0	

4.5. Formação contínua Ao longo dos anos, procurei atualizar-me científica e pedagogicamente.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Ocasionalmente	12	4,9	4,9
	Frequentemente	103	42,0	42,2
	Sempre	129	52,7	52,9
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

4.5. Formação contínua				
Participei em ações de formação dinamizadas pelas escolas.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	1	,4	,4
	Raramente	6	2,4	2,5
	Ocasionalmente	31	12,7	12,8
	Frequentemente	139	56,7	57,2
	Sempre	66	26,9	27,2
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

4.5. Formação contínua				
Participei em ações de formação organizadas por outras entidades.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	1	,4	,4
	Raramente	7	2,9	2,9
	Ocasionalmente	42	17,1	17,4
	Frequentemente	145	59,2	59,9
	Sempre	47	19,2	19,4
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

4.5. Formação contínua				
Realizei ações de formação só por causa dos créditos.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	92	37,6	37,7
	Raramente	55	22,4	22,5
	Ocasionalmente	66	26,9	27,0
	Frequentemente	26	10,6	10,7
	Sempre	5	2,0	2,0
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

4.5. Formação contínua				
As formações contribuíram para a minha progressão na carreira.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	61	24,9	25,0
	Raramente	28	11,4	11,5
	Ocasionalmente	55	22,4	22,5
	Frequentemente	71	29,0	29,1
	Sempre	29	11,8	11,9
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

4.5. Formação contínua				
Procurei materiais e recursos que pudessem ajudar a melhorar a minha prática.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Raramente	1	,4	,4
	Ocasionalmente	5	2,0	2,1
	Frequentemente	94	38,4	38,7
	Sempre	143	58,4	58,8
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

4.5. Formação contínua				
Apliquei o que aprendi nas formações em contexto escolar.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	3	1,2	1,2
	Raramente	11	4,5	4,5
	Ocasionalmente	43	17,6	17,6
	Frequentemente	139	56,7	57,0
	Sempre	48	19,6	19,7
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

4.6. Sinto necessidade de formação contínua nas seguintes áreas:				
Teoria curricular				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nada	51	20,8	21,1
	Pouco	146	59,6	60,3
	Bastante	43	17,6	17,8
	Muito	2	,8	,8
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

4.6. Sinto necessidade de formação contínua nas seguintes áreas:				
Planificação didática				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nada	35	14,3	14,6
	Pouco	157	64,1	65,7
	Bastante	44	18,0	18,4
	Muito	3	1,2	1,3
	Total	239	97,6	100,0
Omisso	0	6	2,4	
Total		245	100,0	

4.6. Sinto necessidade de formação contínua nas seguintes áreas:				
Atualização científica				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nada	11	4,5	4,5
	Pouco	82	33,5	33,9
	Bastante	118	48,2	48,8
	Muito	31	12,7	12,8
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

4.6. Sinto necessidade de formação contínua nas seguintes áreas:				
Métodos de ensino				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nada	9	3,7	3,7
	Pouco	77	31,4	31,8
	Bastante	132	53,9	54,5
	Muito	24	9,8	9,9
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

4.6. Sinto necessidade de formação contínua nas seguintes áreas:				
Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nada	10	4,1	4,1
	Pouco	76	31,0	31,3
	Bastante	123	50,2	50,6
	Muito	34	13,9	14,0
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

4.6. Sinto necessidade de formação contínua nas seguintes áreas:				
Avaliação				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nada	13	5,3	5,3
	Pouco	108	44,1	44,4
	Bastante	101	41,2	41,6
	Muito	21	8,6	8,6
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

4.6. Sinto necessidade de formação contínua nas seguintes áreas: Psicologia do desenvolvimento (cognitivo e emocional)				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nada	12	4,9	5,0
	Pouco	98	40,0	40,5
	Bastante	107	43,7	44,2
	Muito	25	10,2	10,3
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

Outra/s área/s:

I17 – “Pedagogia diferenciada.”

I25 – “Disciplina.”

I30 – “Apoio social.”

I38 – “Metodologias, estratégias e ferramentas de ensino mais centradas no aluno.”

I67 – “Formação cultural abrangente.”

I70 – “Disciplina em sala de aula; alunos com NEE; alunos sobredotados.”

I73 – “Excel.”

I93 – “Gestão de conflitos.”

I99 – “*Bullying*; autodefesa.”

I104 – “Contextos sociais; suporte básico de vida; psicologia da parentalidade.”

I116 – “Técnica vocal; História local.”

I117 – “Sala de aula do futuro.”

I118 – “Flexibilização curricular.”

I127 – “Indisciplina.”

I129 – “Planificação e implementação de experiências de aprendizagem, em contexto de aula com 25 alunos, para de alunos que não sendo NEEs apresentam muitas limitações cognitivas.”

I144 – “Como chamar os pais à escola?”

I145 – “Legislação.”

I153 – “Literacias digitais.”

I168 – “Direção de turma.”

I173 – “Indisciplina.”

I174 – “Formação para lecionar alunos com Necessidades Educativas Especiais.”

I177 – “Questões relacionadas com a indisciplina; estratégias para alunos com NEE.”

I184 – “Arte.”

I212 – “Articulação curricular tendo em conta a extensão dos programas e exames.”

I233 – “Geografia.”

I240 – “Ensino Especial.”

4.7. Avaliação docente				
A avaliação docente é necessária para a melhoria do exercício da profissão.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	21	8,6	8,6
	Discordo	64	26,1	26,2
	Concordo	135	55,1	55,3
	Concordo totalmente	24	9,8	9,8
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

4.7. Avaliação docente				
Os mecanismos de avaliação existentes parecem desconfiar da competência profissional dos professores.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	4	1,6	1,6
	Discordo	66	26,9	27,2
	Concordo	122	49,8	50,2
	Concordo totalmente	51	20,8	21,0
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

4.7. Avaliação docente				
A avaliação docente põe em causa as formações inicial e contínua.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	20	8,2	8,2
	Discordo	136	55,5	56,0
	Concordo	67	27,3	27,6
	Concordo totalmente	20	8,2	8,2
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

4.7. Avaliação docente				
A avaliação docente é um mecanismo sem efeitos práticos para a carreira.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	13	5,3	5,4
	Discordo	96	39,2	39,8
	Concordo	100	40,8	41,5
	Concordo totalmente	32	13,1	13,3
	Total	241	98,4	100,0
Omisso	0	4	1,6	
Total		245	100,0	

4.7. Avaliação docente				
A avaliação docente é fundamental para a melhoria das aprendizagens dos alunos.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	36	14,7	14,8
	Discordo	113	46,1	46,3
	Concordo	86	35,1	35,2
	Concordo totalmente	9	3,7	3,7
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

4.7. Avaliação docente

A avaliação dos professores também devia ser feita pelos alunos e pelos encarregados de educação.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	110	44,9	44,9
	Discordo	84	34,3	34,3
	Concordo	43	17,6	17,6
	Concordo totalmente	8	3,3	3,3
	Total	245	100,0	100,0

Secção 5 – Processo de ensino-aprendizagem

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Adquiram conhecimento sobre os principais factos da História.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Ocasionalmente	10	4,1	4,1
	Frequentemente	71	29,0	29,0
	Sempre	164	66,9	66,9
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Julguem moralmente os acontecimentos históricos à luz dos direitos cívicos e humanos.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	12	4,9	4,9
	Raramente	10	4,1	4,1
	Ocasionalmente	41	16,7	16,7
	Frequentemente	106	43,3	43,3
	Sempre	76	31,0	31,0
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Integrem conhecimentos provenientes de outras áreas científicas/disciplinares.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Raramente	1	,4	,4
	Ocasionalmente	26	10,6	10,6
	Frequentemente	130	53,1	53,1
	Sempre	88	35,9	35,9
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Privilegiem a história nacional.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Nunca	4	1,6	1,6
	Raramente	4	1,6	1,6
	Ocasionalmente	69	28,2	28,2
	Frequentemente	130	53,1	53,1
	Sempre	38	15,5	15,5
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Imaginem o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Nunca	1	,4	,4
	Raramente	1	,4	,4
	Ocasionalmente	18	7,3	7,4
	Frequentemente	131	53,5	53,7
	Sempre	93	38,0	38,1
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Compreendam o comportamento das pessoas no passado.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Ocasionalmente	9	3,7	3,7
	Frequentemente	109	44,5	44,5
	Sempre	127	51,8	51,8
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Reconstruam os quadros de vida e pensamento do passado.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Ocasionalmente	27	11,0	11,0
	Frequentemente	124	50,6	50,6
	Sempre	94	38,4	38,4
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Use a História para explicar o mundo atual e descobrir as tendências de mudança.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Ocasionalmente	6	2,4	2,4
	Frequentemente	66	26,9	26,9
	Sempre	173	70,6	70,6
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Problematizem a aplicação dos valores universais.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Nunca	1	,4	,4
	Ocasionalmente	14	5,7	5,7
	Frequentemente	97	39,6	39,8
	Sempre	132	53,9	54,1
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Valorizem o património material e imaterial.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	1	,4	,4
	Ocasionalmente	4	1,6	1,6
	Frequentemente	59	24,1	24,2
	Sempre	180	73,5	73,8
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Estudem História de forma divertida e fascinante.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	2	,8	,8
	Ocasionalmente	33	13,5	13,6
	Frequentemente	94	38,4	38,7
	Sempre	114	46,5	46,9
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Interiorizem valores democráticos básicos.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Ocasionalmente	3	1,2	1,2
	Frequentemente	62	25,3	25,3
	Sempre	180	73,5	73,5
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Desenvolvam espírito crítico.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Ocasionalmente	2	,8	,8
	Frequentemente	49	20,0	20,0
	Sempre	194	79,2	79,2
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Conheçam as tradições, características e valores locais.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Ocasionalmente	40	16,3	16,3
	Frequentemente	123	50,2	50,2
	Sempre	82	33,5	33,5
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Desconstruam estereótipos.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	1	,4	,4
	Ocasionalmente	16	6,5	6,6
	Frequentemente	99	40,4	40,6
	Sempre	128	52,2	52,5
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Compreendam a História enquanto ciência, com os seus processos metodológicos.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	6	2,4	2,5
	Ocasionalmente	28	11,4	11,5
	Frequentemente	116	47,3	47,5
	Sempre	94	38,4	38,5
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Debatam a história europeia.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	4	1,6	1,6
	Ocasionalmente	38	15,5	15,6
	Frequentemente	128	52,2	52,5
	Sempre	74	30,2	30,3
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Memorizem datas e acontecimentos relevantes.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Nunca	6	2,4	2,4
	Raramente	31	12,7	12,7
	Ocasionalmente	108	44,1	44,1
	Frequentemente	75	30,6	30,6
	Sempre	25	10,2	10,2
	Total	245	100,0	100,0

5.1. Nas minhas aulas de História, tenho como objetivos que os meus alunos... Fiquem bem preparados para as provas de avaliação.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Nunca	1	,4	,4
	Raramente	7	2,9	2,9
	Ocasionalmente	30	12,2	12,2
	Frequentemente	118	48,2	48,2
	Sempre	89	36,3	36,3
	Total	245	100,0	100,0

Outro/s objetivo/s:

I14 – “Desenvolvam o espírito crítico.”

I18 – “Compreenderem o mundo envolvente; desenvolverem espírito crítico; capacitarem-se para entenderem os outros e a si próprios como seres abertos e tolerantes; aceitarem outras vontades/ posicionamentos; e, acima de tudo, terem disponibilidade para os outros...”

I29 – “Cidadania interventiva.”

I30 – “Compreendam melhor a humanidade atual.”

I43 – “Ajudar no crescimento e formação dos meus alunos.”

I64 – “Contribua para a sua formação como cidadãos.”

I67 – “Ajudá-los a desenvolver um quadro de valores pessoais que fundamentem as suas opções de vida.”

I73 – “É uma ciência que permite o trabalho projeto, contribui para a interdisciplinaridade e para a flexibilidade do currículo.”

I88 – “Desenvolvam a comunicação oral e escrita; desenvolvam a sua autonomia.”

I95 – “Aprendam de forma divertida e tenham gosto em adquirir conhecimentos, valorizando a disciplina em questão que lhes dá cultura em várias áreas.”

I117 – “Desenvolver a curiosidade.”

I120 – “A sua formação integral como pessoas e cidadãos portugueses e europeus.”

I144 – ““O estudo da História permite que sejamos melhores pessoas! A História desperta para uma cidadania ativa e participativa.””

I145 – “Usem corretamente o discurso oral e escrito.”

I168 – “Compreender e interpretar o mundo contemporâneo.”

I174 – “Formação para a cidadania.”

I185 – “Considero que há mesmo um perfil de professor de História, o contador de histórias, no qual não me encaixo de todo. Embora reconheça que tem impacto junto dos alunos e comunidade.”

I196 – “Que se tornem cidadãos preparados para participar ativamente na sociedade.”

I205 – “Formar para uma cidadania ativa e participativa.”

I212 – “Valorizem a necessidade e pertinência do conhecimento histórico para intervir no presente e futuro.”

I244 – “Refletam os seus conhecimentos nos projetos desenvolvidos dentro da formação profissional que realizam.”

I245 – “Desenvolvam a criatividade; aperfeiçoem as competências de comunicação escrita e oral; desenvolvam hábitos de participação cívica e apreço pelos valores democráticos; valorizem os direitos humanos...”

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Ouvem as minhas exposições.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Raramente	5	2,0	2,1
	Ocasionalmente	38	15,5	15,6
	Frequentemente	162	66,1	66,7
	Sempre	38	15,5	15,6
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... São informados sobre a minha posição face a acontecimentos (positivos e negativos) verificados ao longo da História.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	22	9,0	9,1
	Raramente	51	20,8	21,0
	Ocasionalmente	93	38,0	38,3
	Frequentemente	57	23,3	23,5
	Sempre	20	8,2	8,2
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Discutem diferentes perspectivas/interpretações sobre o passado.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	1	,4	,4
	Ocasionalmente	37	15,1	15,2
	Frequentemente	135	55,1	55,6
	Sempre	70	28,6	28,8
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Trabalham em grupo.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Nunca	3	1,2	1,2
	Raramente	24	9,8	9,9
	Ocasionalmente	118	48,2	48,8
	Frequentemente	93	38,0	38,4
	Sempre	4	1,6	1,7
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Analizam fontes históricas, por exemplo, documentos escritos, iconográficos ou cartográficos.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Ocasionalmente	9	3,7	3,7
	Frequentemente	114	46,5	46,9
	Sempre	120	49,0	49,4
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Analisam documentários, filmes ou vídeos de História.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	2	,8	,8
	Ocasionalmente	26	10,6	10,7
	Frequentemente	138	56,3	57,0
	Sempre	76	31,0	31,4
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Participam em debates.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	11	4,5	4,5
	Ocasionalmente	111	45,3	45,7
	Frequentemente	98	40,0	40,3
	Sempre	23	9,4	9,5
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Trabalham com os manuais escolares.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	4	1,6	1,7
	Ocasionalmente	27	11,0	11,3
	Frequentemente	130	53,1	54,2
	Sempre	79	32,2	32,9
	Total	240	98,0	100,0
Omisso	0	5	2,0	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Utilizam as novas tecnologias como ferramentas de trabalho.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Raramente	2	,8	,8
	Ocasionalmente	59	24,1	24,3
	Frequentemente	136	55,5	56,0
	Sempre	46	18,8	18,9
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Participam em visitas de estudo.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	1	,4	,4
	Raramente	12	4,9	5,0
	Ocasionalmente	125	51,0	51,9
	Frequentemente	85	34,7	35,3
	Sempre	18	7,3	7,5
	Total	241	98,4	100,0
Omisso	0	4	1,6	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos... Investigam e interpretam os factos históricos.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	1	,4	,4
	Raramente	8	3,3	3,3
	Ocasionalmente	74	30,2	30,6
	Frequentemente	115	46,9	47,5
	Sempre	44	18,0	18,2
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos...				
Realizam fichas de trabalho.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Nunca	4	1,6	1,6
	Raramente	5	2,0	2,1
	Ocasionalmente	64	26,1	26,3
	Frequentemente	133	54,3	54,7
	Sempre	37	15,1	15,2
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos...				
Trabalham individualmente.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	7	2,9	2,9
	Ocasionalmente	54	22,0	22,2
	Frequentemente	159	64,9	65,4
	Sempre	23	9,4	9,5
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.2. Nas minhas aulas de História, os alunos...				
Comparam perspectivas diferentes acerca de um mesmo acontecimento.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Raramente	5	2,0	2,1
	Ocasionalmente	47	19,2	19,6
	Frequentemente	138	56,3	57,5
	Sempre	50	20,4	20,8
	Total	240	98,0	100,0
Omisso	0	5	2,0	
Total		245	100,0	

Outra/s atividade/s:

- I24 – “Participação em palestras ou outros eventos alusivos à História local organizados por entidades locais.”
- I30 – “Corrigem e avaliam as fichas dos colegas.”
- I67 – “Fazem exposições orais sobre um tema do programa que prepararam; realizam testes com consulta e trabalhos de síntese a partir da análise de cadernos documentais sobre temas estudados.”
- I73 – “Participam em clubes promovidos pela disciplina, elaboram maquetas e apresentam-nas em exposições à Comunidade Escolar.”
- I88 – “Realizam apresentações em trabalho de grupo ou pares; realizam trabalhos criativos sobre temas de História e trabalhos de pesquisa individual.”
- I95 – “Trabalhos de investigação que apresentam em aula.”
- I142 – “Pesquisar/conhecer/ouvir registos musicais das diferentes épocas e de origens diversas – suprir lacuna dos manuais.”
- I144 – “Trabalho de pares para integrar debate no grande grupo.”
- I153 – “Debates e trabalho de pares.”
- I168 – “Participação na dinamização de atividades a incluir no PAA (Plano Anual de Atividades).”
- I174 – “Apresentação de trabalhos.”
- I188 – “Fazer dramatizações é um dos meios mais completo para ensinar História, mas com a redução constante da carga horária nem sempre é possível.”
- I244 – “Realizam trabalho projeto e participam em *workshops* e concursos temáticos.”

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Promovo o diálogo horizontal.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Raramente	3	1,2	1,3
	Ocasionalmente	33	13,5	13,8
	Frequentemente	132	53,9	55,2
	Sempre	71	29,0	29,7
	Total	239	97,6	100,0
Omisso	0	6	2,4	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Os alunos participam na tomada de decisões ao nível dos conteúdos.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	30	12,2	12,3
	Raramente	81	33,1	33,3
	Ocasionalmente	88	35,9	36,2
	Frequentemente	34	13,9	14,0
	Sempre	10	4,1	4,1
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Os alunos participam na tomada de decisões ao nível dos métodos de trabalho.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	11	4,5	4,5
	Raramente	46	18,8	18,9
	Ocasionalmente	122	49,8	50,0
	Frequentemente	55	22,4	22,5
	Sempre	10	4,1	4,1
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Os alunos participam na tomada de decisões ao nível da avaliação.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	17	6,9	7,0
	Raramente	55	22,4	22,5
	Ocasionalmente	90	36,7	36,9
	Frequentemente	62	25,3	25,4
	Sempre	20	8,2	8,2
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Procuro que todos os alunos participem nas atividades.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Ocasionalmente	1	,4	,4
	Frequentemente	80	32,7	32,8
	Sempre	163	66,5	66,8
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Dou ordens e espero que me obedçam.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	8	3,3	3,3
	Raramente	23	9,4	9,6
	Ocasionalmente	68	27,8	28,3
	Frequentemente	98	40,0	40,8
	Sempre	43	17,6	17,9
	Total	240	98,0	100,0
Omisso	0	5	2,0	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Levanto a voz para regular a disciplina.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	15	6,1	6,2
	Raramente	51	20,8	21,1
	Ocasionalmente	108	44,1	44,6
	Frequentemente	58	23,7	24,0
	Sempre	10	4,1	4,1
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Deixo que as minhas emoções (positivas ou negativas) fluam na sala de aula.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	68	27,8	28,0
	Raramente	102	41,6	42,0
	Ocasionalmente	53	21,6	21,8
	Frequentemente	16	6,5	6,6
	Sempre	4	1,6	1,6
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Preocupo-me em motivar os alunos para as tarefas de aprendizagem.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Ocasionalmente	5	2,0	2,0
	Frequentemente	81	33,1	33,2
	Sempre	158	64,5	64,8
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Circulo pela sala de aula, entre os alunos.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Nunca	1	,4	,4
	Raramente	4	1,6	1,6
	Ocasionalmente	18	7,3	7,4
	Frequentemente	100	40,8	41,2
	Sempre	120	49,0	49,4
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.3. No que diz respeito ao clima relacional que estabeleço na sala de aula,... Fomento a proximidade professor/a-aluno/a.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Raramente	2	,8	,8
	Ocasionalmente	21	8,6	8,6
	Frequentemente	81	33,1	33,3
	Sempre	139	56,7	57,2
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

Outra/s estratégia/s:

I18 – “Não sei mais o que fazer...”

I30 – “Apresentam determinados temas na aula.”

I73 – “Dou *feedback* aos alunos sobre as suas intervenções nas aulas, quase sempre com reforço positivo...”

I78 – “A relação de proximidade com os alunos facilita a aprendizagem.”

I142 – “Cumprimento um a um todos os meus alunos à entrada da sala em todas as aulas do ano letivo.”

I144 – “Procuro ser modelo educacional e como mestre no ensino da matéria, que preparo com entusiasmo.”

I168 – “Salutar relação entre o professor/Diretor de Turma e os encarregados de educação.”

I174 – “Ouvir as críticas dos alunos.”

I205 – “Integrar a História local, na História nacional e europeia.”

I244 – “Análise individual/grupal para tomada de decisões sobre diversas matérias.”

5.4. Em termos avaliativos, considero que...				
Os exames nacionais comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	24	9,8	9,9
	Discordo	121	49,4	49,8
	Concordo	73	29,8	30,0
	Concordo totalmente	25	10,2	10,3
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que...				
As fichas de avaliação sumativa são a melhor forma de avaliar.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	17	6,9	7,0
	Discordo	135	55,1	55,3
	Concordo	85	34,7	34,8
	Concordo totalmente	7	2,9	2,9
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que...				
Os alunos têm melhor desempenho quando realizam previamente trabalhos de projeto.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	3	1,2	1,2
	Discordo	64	26,1	26,1
	Concordo	161	65,7	65,7
	Concordo totalmente	17	6,9	6,9
	Total	245	100,0	100,0

5.4. Em termos avaliativos, considero que...				
A avaliação tem uma forte componente subjetiva.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	5	2,0	2,1
	Discordo	74	30,2	30,5
	Concordo	141	57,6	58,0
	Concordo totalmente	23	9,4	9,5
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que...				
O/A professor/a deve reduzir ao máximo a carga subjetiva da avaliação.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	1	,4	,4
	Discordo	15	6,1	6,1
	Concordo	146	59,6	59,8
	Concordo totalmente	82	33,5	33,6
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que... A avaliação sumativa é dominante na cultura docente, organização escolar e representação dos encarregados de educação.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	10	4,1	4,1
	Concordo	154	62,9	63,6
	Concordo totalmente	76	31,0	31,4
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que... Os trabalhos de casa são fundamentais para a consolidação de conteúdos.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	16	6,5	6,6
	Discordo	91	37,1	37,4
	Concordo	116	47,3	47,7
	Concordo totalmente	20	8,2	8,2
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que... Os trabalhos individuais proporcionam uma iniciação à investigação.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	3	1,2	1,2
	Discordo	13	5,3	5,3
	Concordo	186	75,9	76,2
	Concordo totalmente	42	17,1	17,2
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que... A heterogeneidade da turma compromete a justiça da avaliação.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Discordo totalmente	41	16,7	16,9
	Discordo	121	49,4	49,8
	Concordo	69	28,2	28,4
	Concordo totalmente	12	4,9	4,9
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que... O cumprimento escrupuloso das regras de comportamento é essencial para um processo de avaliação mais justo.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Discordo totalmente	4	1,6	1,6
	Discordo	50	20,4	20,6
	Concordo	143	58,4	58,8
	Concordo totalmente	46	18,8	18,9
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que... As atitudes deviam ser mais valorizadas no quadro de avaliação dos alunos.				
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Discordo totalmente	8	3,3	3,3
	Discordo	63	25,7	25,8
	Concordo	143	58,4	58,6
	Concordo totalmente	30	12,2	12,3
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.4. Em termos avaliativos, considero que... O juízo avaliativo deverá ter em conta os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e sumativa.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	4	1,6	1,6
	Discordo	20	8,2	8,2
	Concordo	133	54,3	54,7
	Concordo totalmente	86	35,1	35,4
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

Outra/s consideração/ões:

- I73 – “A carga horária disponibilizada para a disciplina é tão reduzida (exemplo: na minha escola o 7.º ano dispõe apenas de um bloco semanal de 90 min.) que torna importante as fichas de avaliação sumativa para conseguir conhecer melhor os alunos, sobretudo no 1.º período.”
- I144 – “A motivação intrínseca e o empenho do aluno marcam a diferença e valorizam o seu futuro académico e pessoal.”
- I174 – “Valorizar a participação oral do aluno.”
- I185 – “A dimensão das turmas e/ou o n.º de alunos por professor compromete a qualidade da supervisão do professor, o que afeta o desempenho dos alunos em trabalhos de projeto e pesquisa. O peso dados às diferentes disciplinas do currículo não é favorável à adoção de estratégias que exigem tempo de interiorização e posterior consolidação das práticas, pelos alunos e professores.”
- I244 – “A avaliação integral dos alunos deve ser personalizada, com base no trabalho individual e grupal e deve ser gradual, dentro de cada ciclo de ensino, promovendo vários momentos de reflexão com o aluno e com a turma. A consciencialização das aprendizagens realizadas e não realizadas, face às metas previamente estabelecidas, deve partir do aluno para a turma e para o professor e daí deve resultar num compromisso de trabalho para superação das metas ainda não atingidas.”

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?

A falta de tempo para a atualização científica.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Discordo totalmente	8	3,3	3,3
	Discordo	38	15,5	15,5
	Concordo	126	51,4	51,4
	Concordo totalmente	73	29,8	29,8
	Total	245	100,0	100,0

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?

A falta de tempo para a atualização pedagógica/educativa.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Discordo totalmente	8	3,3	3,3
	Discordo	39	15,9	15,9
	Concordo	135	55,1	55,1
	Concordo totalmente	63	25,7	25,7
	Total	245	100,0	100,0

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?

Os recursos e materiais didáticos são insuficientes.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Discordo totalmente	40	16,3	16,5
	Discordo	144	58,8	59,3
	Concordo	51	20,8	21,0
	Concordo totalmente	8	3,3	3,3
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje? Há pouco tempo letivo para o cumprimento dos atuais programas de História no 3.º ciclo do Ensino Básico.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	11	4,5	4,6
	Concordo	44	18,0	18,3
	Concordo totalmente	183	74,7	76,3
	Total	240	98,0	100,0
Omisso	0	5	2,0	
Total		245	100,0	

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje? Há pouco tempo letivo para o cumprimento dos atuais programas de História no Ensino Secundário.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	3	1,2	1,3
	Discordo	34	13,9	14,9
	Concordo	57	23,3	25,0
	Concordo totalmente	134	54,7	58,8
	Total	228	93,1	100,0
Omisso	0	17	6,9	
Total		245	100,0	

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje? Há constantes alterações na organização curricular dos ciclos de estudo e em desfavor da História.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	45	18,4	18,4
	Concordo	93	38,0	38,1
	Concordo totalmente	104	42,4	42,6
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje? A carga de trabalho não-letivo dos professores é exagerada.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	9	3,7	3,7
	Concordo	72	29,4	29,5
	Concordo totalmente	161	65,7	66,0
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje? Há uma desvalorização das implicações sociais e éticas do conhecimento histórico na sociedade atual.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	6	2,4	2,5
	Concordo	92	37,6	37,9
	Concordo totalmente	143	58,4	58,8
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?

O processo de colocação nas escolas gera instabilidade na vida socioprofissional dos/as docentes.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	16	6,5	6,7
	Concordo	89	36,3	37,1
	Concordo totalmente	133	54,3	55,4
	Total	240	98,0	100,0
Omisso	0	5	2,0	
Total		245	100,0	

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?

Há falta de interesse por parte dos estudantes na disciplina de História.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Discordo totalmente	8	3,3	3,3
	Discordo	74	30,2	30,6
	Concordo	132	53,9	54,5
	Concordo totalmente	28	11,4	11,6
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?

Há poucas perspectivas de progressão na carreira.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	Discordo totalmente	3	1,2	1,2
	Discordo	8	3,3	3,3
	Concordo	102	41,6	41,8
	Concordo totalmente	131	53,5	53,7
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

5.5. Que afirmações melhor descrevem os principais problemas de um professor de História nos dias de hoje?

As turmas são demasiado grandes.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	3	1,2	1,2
	Discordo	18	7,3	7,4
	Concordo	91	37,1	37,3
	Concordo totalmente	132	53,9	54,1
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

Outro/s problema/s:

- I14 – “Os recursos tecnológicos são limitados ou não funcionam. O alargamento da escolaridade obrigatória (e a chegada ao secundário de alunos com pouca motivação e limitações no conhecimento) e a dimensão das turmas tornou impossível uma abordagem mais rica e demorada dos temas do programa.”
- I18 – “A constante e inconsistente/contraditória alteração dos normativos e das perspetivas sobre a educação (vide "Flexibilização curricular")!”
- I105 – “A falta de responsabilização dos Encarregados de Educação pelos comportamentos desregrados dos discentes.”
- I129 – “Pouco tempo para desenvolver aulas-oficina.”
- I144 – “A ocupação de Professores em substituições não é profícua. O Professor podia estar a orientar os alunos em pesquisa e em cidadania. A Cidadania cabe por excelência ao Professor de História e não ao Diretor de Turma de qualquer disciplina.”
- I146 – “No 3.º CEB os programas de História são demasiado extensos para tão pouca carga horária e isso inviabiliza a utilização de uma metodologia construtivista que envolva mais os alunos no processo de ensino/aprendizagem; que promova debates na sala de aula; que promova a exploração e análise das fontes históricas e a construção do conhecimento; o desenvolvimento do espírito crítico e a utilização de novas tecnologias, mais motivadoras para as novas gerações. Esta situação conduz a aulas excessivamente teóricas, ao desinteresse pela História e à

pouca compreensão dos assuntos em estudo, que deviam ser fundamentais para a formação de cidadãos com conhecimentos, com espírito crítico e capazes de compreender o mundo em que vivem. Os programas do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade foram feitos para serem lecionados em 450 minutos por semana, 150 em cada ano de escolaridade (50+50+50). Apesar dos programas ainda terem aumentado com as metas curriculares, na maior parte das escolas a carga horária é de apenas 300 minutos por semana, 100 em cada ano de escolaridade (50+50). A disciplina de História perdeu assim 150 minutos por semana, na carga horária do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Os professores de História têm muitas turmas, chegam a ter 8 ou até 9 turmas, se lecionarem apenas ao 3.º CEB e têm as mesmas horas de trabalho de casa que têm professores com metade das turmas, como os de Português ou de Matemática ou como os de Educação Física que não levam testes para corrigir para casa ou os de Educação Visual ou ainda os de EMRC. Além disso têm muito mais trabalho na Escola do que os colegas que têm menos turmas, uma vez que sempre que há reuniões dos Conselhos de Turmas têm que ir a muitas, já que têm muitas turmas. Há três anos lecionei História, História da Cultura das Artes e Área de Integração a 8 turmas, de 6 níveis de Ensino diferentes. Como é possível resistir a isto e manter alguma saúde física e mental? A exaustão física e psicológica atinge a maior parte dos professores de História.”

- I155 – “A avaliação docente deveria revestir-se de um carácter de formação e melhoria da prática didática e não de uma forma de progressão na carreira.”
- I174 – “O desgaste desta profissão é enorme e o Estado não tem isso em consideração.”
- I177 – “Difícil falar de carreira quando somos contratados.”
- I205 – “A sobrecarga de tarefas administrativas em prejuízo da preparação de aulas.”
- I212 – “Os currículos e a falta de articulação entre os mesmos.”
- I238 – “Total falta de envolvimento dos alunos e encarregados de educação nos deveres cívicos, alguma falta... Nos assistentes operacionais e professores.”

Secção 6 – Documentos estruturadores

6.1. Programa curricular

A organização cronológica dos conteúdos é a mais adequada para a aprendizagem de História.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	39	15,9	16,0
	Concordo	167	68,2	68,7
	Concordo totalmente	35	14,3	14,4
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.1. Programa curricular

A proporção dos conteúdos de História mundial, europeia e nacional é equilibrada.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	9	3,7	3,7
	Discordo	86	35,1	35,4
	Concordo	137	55,9	56,4
	Concordo totalmente	11	4,5	4,5
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.1. Programa curricular

Os conteúdos veiculados perpetuam uma visão eurocêntrica/ocidentalista do mundo.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	1	,4	,4
	Discordo	27	11,0	11,1
	Concordo	156	63,7	63,9
	Concordo totalmente	60	24,5	24,6
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

6.1. Programa curricular Os programas deviam ser atualizados do ponto de vista científico.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	37	15,1	15,3
	Concordo	149	60,8	61,6
	Concordo totalmente	54	22,0	22,3
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

6.1. Programa curricular A quantidade de conteúdos conceptuais é excessiva.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	4	1,6	1,6
	Discordo	45	18,4	18,5
	Concordo	112	45,7	46,1
	Concordo totalmente	82	33,5	33,7
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.1. Programa curricular A quantidade de conteúdos atitudinais é excessiva.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	7	2,9	2,9
	Discordo	133	54,3	55,6
	Concordo	77	31,4	32,2
	Concordo totalmente	22	9,0	9,2
	Total	239	97,6	100,0
Omisso	0	6	2,4	
Total		245	100,0	

6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico Auxiliam o processo de ensino-aprendizagem.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	13	5,3	5,5
	Discordo	87	35,5	36,9
	Concordo	131	53,5	55,5
	Concordo totalmente	5	2,0	2,1
	Total	236	96,3	100,0
Omisso	0	9	3,7	
Total		245	100,0	

6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico Aprofundam a liberdade e o método de ensino.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	21	8,6	8,9
	Discordo	151	61,6	63,7
	Concordo	65	26,5	27,4
	Total	237	96,7	100,0
Omisso	0	8	3,3	
Total		245	100,0	

6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico Clarificam o processo de planeamento e avaliação.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	13	5,3	5,5
	Discordo	98	40,0	41,5
	Concordo	120	49,0	50,8
	Concordo totalmente	5	2,0	2,1
	Total	236	96,3	100,0
Omisso	0	9	3,7	
Total		245	100,0	

6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico São coerentes com um processo de desenvolvimento global do aluno.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	15	6,1	6,4
	Discordo	111	45,3	47,4
	Concordo	105	42,9	44,9
	Concordo totalmente	3	1,2	1,3
	Total	234	95,5	100,0
Omisso	0	11	4,5	
Total		245	100,0	

6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico Transformam o professor num burocrata/máquina de ensinar História.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	6	2,4	2,5
	Discordo	70	28,6	29,7
	Concordo	114	46,5	48,3
	Concordo totalmente	46	18,8	19,5
	Total	236	96,3	100,0
Omisso	0	9	3,7	
Total		245	100,0	

6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico Podem permitir a manipulação doutrinária da História.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	15	6,1	6,4
	Discordo	121	49,4	51,7
	Concordo	83	33,9	35,5
	Concordo totalmente	15	6,1	6,4
	Total	234	95,5	100,0
Omisso	0	11	4,5	
Total		245	100,0	

6.2. Metas curriculares do 3.º ciclo do Ensino Básico Deviam ser extensíveis ao Ensino Secundário de História.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	49	20,0	21,7
	Discordo	121	49,4	53,5
	Concordo	51	20,8	22,6
	Concordo totalmente	5	2,0	2,2
	Total	226	92,2	100,0
Omisso	0	19	7,8	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Estão corretamente elaborados do ponto de vista pedagógico.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	3	1,2	1,2
	Discordo	35	14,3	14,4
	Concordo	189	77,1	77,8
	Concordo totalmente	16	6,5	6,6
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Estão corretamente elaborados do ponto de vista científico.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	2	,8	,8
	Discordo	25	10,2	10,3
	Concordo	197	80,4	81,1
	Concordo totalmente	19	7,8	7,8
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares São o principal recurso da minha aula.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	15	6,1	6,1
	Discordo	106	43,3	43,4
	Concordo	100	40,8	41,0
	Concordo totalmente	23	9,4	9,4
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Coadunam-se com a inovação pedagógica.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	5	2,0	2,1
	Discordo	51	20,8	21,0
	Concordo	173	70,6	71,2
	Concordo totalmente	14	5,7	5,8
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Incentivam à aprendizagem construtivista da História.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	7	2,9	2,9
	Discordo	64	26,1	26,6
	Concordo	159	64,9	66,0
	Concordo totalmente	11	4,5	4,6
	Total	241	98,4	100,0
Omisso	0	4	1,6	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares São elaborados de acordo com os programas oficiais.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo	6	2,4	2,5
	Concordo	180	73,5	74,1
	Concordo totalmente	57	23,3	23,5
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Apelam à reflexão e análise críticas.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	5	2,0	2,1
	Discordo	57	23,3	23,6
	Concordo	166	67,8	68,6
	Concordo totalmente	14	5,7	5,8
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Introduzem conteúdos novos e pertinentes.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	5	2,0	2,1
	Discordo	110	44,9	45,3
	Concordo	120	49,0	49,4
	Concordo totalmente	8	3,3	3,3
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Fomentam o trabalho de campo.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	10	4,1	4,1
	Discordo	121	49,4	49,8
	Concordo	107	43,7	44,0
	Concordo totalmente	5	2,0	2,1
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Têm em consideração os diferentes estilos de aprendizagem.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	13	5,3	5,4
	Discordo	114	46,5	47,1
	Concordo	109	44,5	45,0
	Concordo totalmente	6	2,4	2,5
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Os materiais didáticos complementares têm uma grande valia pedagógica.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	7	2,9	2,9
	Discordo	34	13,9	14,0
	Concordo	178	72,7	73,3
	Concordo totalmente	24	9,8	9,9
	Total	243	99,2	100,0
Omisso	0	2	,8	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Deviam conter mais informação histórica no 3.º ciclo do Ensino Básico.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	13	5,3	5,5
	Discordo	136	55,5	57,6
	Concordo	78	31,8	33,1
	Concordo totalmente	9	3,7	3,8
	Total	236	96,3	100,0
Omisso	0	9	3,7	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Deviam conter mais informação histórica no Ensino Secundário.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	10	4,1	4,4
	Discordo	114	46,5	50,0
	Concordo	92	37,6	40,4
	Concordo totalmente	12	4,9	5,3
	Total	228	93,1	100,0
Omisso	0	17	6,9	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Promovem a diferenciação pedagógica.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	13	5,3	5,4
	Discordo	122	49,8	50,4
	Concordo	103	42,0	42,6
	Concordo totalmente	4	1,6	1,7
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

6.3. Manuais escolares Potenciam o trabalho autónomo.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	7	2,9	2,9
	Discordo	63	25,7	26,1
	Concordo	162	66,1	67,2
	Concordo totalmente	9	3,7	3,7
	Total	241	98,4	100,0
Omisso	0	4	1,6	
Total		245	100,0	

Secção 7 – Exercício da profissão docente

7.1. Qual a sua opinião acerca da profissão docente? É uma profissão orientada para cuidar dos outros.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	5	2,0	2,0
	Discordo	59	24,1	24,2
	Concordo	134	54,7	54,9
	Concordo totalmente	46	18,8	18,9
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

7.1. Qual a sua opinião acerca da profissão docente? Se pudesse voltar atrás, escolheria outra profissão.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	81	33,1	33,2
	Discordo	94	38,4	38,5
	Concordo	42	17,1	17,2
	Concordo totalmente	27	11,0	11,1
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

7.1. Qual a sua opinião acerca da profissão docente? Considero que a profissão docente tem mais pontos positivos que negativos.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	9	3,7	3,7
	Discordo	48	19,6	19,6
	Concordo	136	55,5	55,5
	Concordo totalmente	52	21,2	21,2
	Total	245	100,0	100,0

7.1. Qual a sua opinião acerca da profissão docente? Considero que a profissão docente é muito reconhecida pela sociedade.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	93	38,0	38,0
	Discordo	131	53,5	53,5
	Concordo	18	7,3	7,3
	Concordo totalmente	3	1,2	1,2
	Total	245	100,0	100,0

7.1. Qual a sua opinião acerca da profissão docente? Necessita de renovação geracional.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	4	1,6	1,7
	Discordo	20	8,2	8,3
	Concordo	107	43,7	44,2
	Concordo totalmente	111	45,3	45,9
	Total	242	98,8	100,0
Omisso	0	3	1,2	
Total		245	100,0	

7.1. Qual a sua opinião acerca da profissão docente? Recomendaria a uma pessoa próxima que seguisse esta profissão.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	66	26,9	27,0
	Discordo	98	40,0	40,2
	Concordo	69	28,2	28,3
	Concordo totalmente	11	4,5	4,5
	Total	244	99,6	100,0
Omisso	0	1	,4	
Total		245	100,0	

7.1. Qual a sua opinião acerca da profissão docente? A responsabilidade da profissão é compatível com a retribuição salarial.				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Discordo totalmente	136	55,5	55,5
	Discordo	89	36,3	36,3
	Concordo	16	6,5	6,5
	Concordo totalmente	4	1,6	1,6
	Total	245	100,0	100,0